

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Olga Teresa Monteiro Rocha

**A hermenêutica do texto filosófico no
ensino/aprendizagem da filosofia no Ensino
secundário**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Olga Teresa Monteiro Rocha

**A hermenêutica do texto filosófico no
ensino/aprendizagem da filosofia no Ensino
secundário**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Artur Manso

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Olga Teresa Monteiro Rocha

Endereço eletrónico: rocha.olga@ hotmail.com

Telefone: 938155526

Número do Bilhete de Identidade: 9500554

A hermenêutica do texto filosófico no ensino/aprendizagem da filosofia no Ensino secundário

Orientador (es): Doutor Artur Manso

Ano de conclusão: 2012

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

"A sabedoria é um paradoxo. O Homem que mais sabe é aquele que mais reconhece a vastidão da sua ignorância"

F.Nietzsche

Agradecimentos

Agradeço aos órgãos de gestão e administração da Escola Secundária de Vilela, à Orientadora Professora Paula Ribeiro, ao Supervisor Professor Artur Manso, a compreensão, a abertura, a possibilidade de conciliar as várias atividades letivas com a minha profissão. Sem essa possibilidade era impossível conciliar tudo e concluir o Estágio Pedagógico. Ao meu colega de estágio Miguel, a sua paciência para me ouvir nas alturas mais complicadas. Muito obrigada a todos.

Olga Teresa Monteiro Rocha

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Relatório de Estágio: A hermenêutica do texto filosófico no ensino/aprendizagem da filosofia no
Ensino secundário

Universidade do Minho 2012

Resumo

Este Relatório de Estágio é a aplicação e desenvolvimento do projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado ***A hermenêutica do texto filosófico no ensino/aprendizagem da filosofia no Ensino secundário***, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário que ocorreu na Escola Secundária de Vilela. Foi executado na turma B do 11º ano, na disciplina de Filosofia, no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, no ano letivo 2011/2012.

Olga Teresa Rocha Monteiro

Master of Philosophy in Education in Secondary

Training Report: A philosophical hermeneutics of the text in the teaching of philosophy in
secondary education

Minho University 2012

Abstract

This Internship Report presents the application and development of the project Supervised Pedagogical Intervention entitled Hermeneutics of philosophical text in the teaching / learning philosophy in secondary education, which is part of the Master in Professional Practice Teaching of Philosophy in Secondary Education that occurred in Secondary School Vilela. He was executed in the group B of the 11th year, the discipline of Philosophy Course in Scientific and Humanistic Sciences and Technologies in the school year 2011/2012.

Índice

Introdução	1
Caracterização do contexto	1
1.Caracterização da escola.....	1
2.Caracterização da turma	2
Fundamentação do Projeto	2
Objetivos e estratégias.....	18
1.Componente científica	19
2.Componente pedagógico-didática	19
2.1. Seminário	19
2.2. Aula	
a) Planificação	20
b) Realização	21
c) Avaliação	22
Responsabilidade deontológica, capacidade de reflexão crítica e investimento na formação profissional	
1.Posicionamento profissional, social, intercultural, cívico e humano	23
Descrição e aplicação do projeto.....	23
Avaliação	45
Conclusão.....	48
Bibliografia utilizada	49
Sítios/ motores de busca consultados.....	50
Anexos.....	52
Esquemas e figuras.....	52
Planificações.....	59
Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada	68
Outras atividades realizadas	75
Questões para os testes	77
Testes	82
Correção de Testes	85

Introdução

O presente trabalho intitulado ***A hermenêutica do texto filosófico no ensino/aprendizagem da filosofia no Ensino secundário*** é o projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho e que ocorreu na Escola Secundária de Vilela. Foi executado na turma B do 11º ano, na disciplina de Filosofia, no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, no ano letivo 2011/2012.

Com este trabalho pretende-se demonstrar que a análise e interpretação de textos filosóficos permite estudar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema, problema, a tese ou teses que defende, bem como aquelas que contraria ou refuta.

A utilização de textos filosóficos ou de natureza marcadamente filosófica, permite pela sua leitura, análise e interpretação, o desenvolvimento do espírito analítico dos alunos e alunas, desenvolvendo-se, desta forma, as suas capacidades de conceitualização, problematização, argumentação e crítica, fundamentais à aprendizagem da Filosofia numa relação estreita com a leitura, a expressão verbal e a escrita.

Caracterização do contexto

Caracterização da escola

A escola Secundária de Vilela fica situada em Vilela, freguesia do concelho de Paredes, com 3,79 km² de área e 5 080 habitantes (2001). Densidade: 1 340,4 hab/km². Foi elevada a vila em 1 de julho de 2003.

A cerca de meia hora da cidade do Porto, pela A4 ou pela A42, Paredes integra-se na região do Vale do Sousa, zona de transição entre a Área Metropolitana do Porto e o interior da Região Norte, integrando-se na NUT (Nomenclatura de Unidades Territoriais) III do Tâmega que, em Junho de 2008, foi caracterizada pela Rede Europeia Anti Pobreza/Portugal como a “zona mais problemática do país e uma das mais problemáticas da Europa” em termos de pobreza e exclusão social (20 mil desempregados; baixo nível de qualificação entre os ativos empregados; taxa de escolarização ao nível do ensino secundário muito abaixo da média nacional; aumento das situações de pobreza, do consumo de álcool e drogas e do endividamento das famílias;

realização de biscates, trabalho em casa e trabalho não declarado com uma incidência transversal em todas as categorias sociais e concelhos, embora com tendência de regressão dada a retração da atividade industrial).

É uma escola simpática, com pessoas bastante afáveis, desde pessoal docente, ao não docente, bem como os alunos. A escola encontra-se organizada em quatro blocos, tem trinta e oito salas de aula. Os laboratórios de física, química e biologia funcionam em espaços apropriados, tal como as salas de informática e de educação visual e tecnológica. Tem ainda uma Biblioteca integrada na rede nacional de bibliotecas escolares, um pavilhão gimnodesportivo, campo de jogos com balneários e um polivalente onde funciona a rádio escolar, bufete, cozinha, refeitório e sala de alunos. Podemos encontrar ainda a sala dos professores com bar e vários gabinetes de apoio aos alunos. A escola encontra-se em excelentes condições de conservação e limpeza, devidamente preparada para as intempéries e está equipada com as mais recentes tecnologias educativas, estando devidamente preparada para o uso e exploração das mesmas, salientando que está previsto, no plano anual de atividades escolares, o uso e incentivo das TIC.

Caracterização da Turma

A turma B do 11º ano é constituída por 24 alunos, sendo 11 rapazes e 13 raparigas, com uma média de idades de 16 anos, do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, englobava um conjunto de alunos interessados, aplicados, disciplinados, respeitadores, participativos e com um bom sustentáculo científico, o que permitiu realizar um bom estágio.

Os alunos revelaram grandes qualidades a nível pessoal e afetivo, sendo muito simpáticos, afáveis e compreensivos.

Fundamentação do projeto

Propõe o programa da disciplina de Filosofia que esta se desenrole num movimento progressivo e continuado ao longo de dois anos letivos, que permita aos alunos não apenas aceder a um novo mundo concetual mas também e principalmente, ter a oportunidade de percorrerem, dentro desse novo mundo, todo um trajeto onde a apresentação e problematização de algumas temáticas nucleares concorram para uma mais sólida compreensão da atividade filosófica. Desta forma, o 11º ano não pode ser encarado como uma mera introdução à

disciplina. Antes nos surge como um ponto intermédio, o qual requer que os alunos sejam não apenas capazes de efetuar um olhar retrospectivo, mas também a retirar daí as possibilidades de um avanço coerente e seguro no que ao conhecimento filosófico diz respeito. É como um viajante que em plena caminhada parasse um pouco à sombra de uma árvore e aí recapitulasse e ordenasse todos os elementos adquiridos até então, de modo a não só tornar mais inteligível os dados passados, mas também para despertar em si uma maior agudeza e perspicácia na avaliação de novos elementos com que possa ainda vir a deparar-se. Se esta não é de todo a tarefa da disciplina de Filosofia no 11º, pelo menos é-o em grande parte e, convenhamos, nada melhor do que o estudo da Lógica para atingir este fim.

Relativamente ao estudo da Lógica, ele revela-se de grande importância para a construção de um debate racional. Segundo Schopenhauer “foi o prazer de argumentação existente na Grécia Antiga que conduziu à necessidade de estabelecer procedimentos metódicos, de modo a que uma qualquer discussão não terminasse sempre em grande confusão de ideias” (cf. Schopenhauer, s/d: 67). Assim, tendo em vista tal finalidade, foram estabelecidos os Primeiros Princípios, as primeiras regras lógicas, as quais, para quem delas tem conhecimento, revelam ser sempre fundamento de uma coerente e clara argumentação, bem como o suporte necessário para uma melhor avaliação do discurso, qualquer que ele seja.

É esta a herança da polis democrática que, inicialmente a disciplina de Filosofia reclama para os seus alunos de 11º ano. Poder transmitir-lhes conteúdos filosóficos num mundo, e quem diz mundo diz tempo, onde a proliferação de discursos e saberes se efetua à escala mundial e a uma velocidade quase vertiginosa, revela-se como uma oportunidade única de consciencializar esses mesmos alunos para o quanto é importante maximizar as suas competências cognitivas. Ser capaz de destrinçar os elementos particulares que compõe cada ordem de discurso, reconhecer a sua validade e importância, eis o patamar mínimo a que cada aluno deve chegar.

No desenvolvimento da temática do Discurso, deparamo-nos com a problemática do Conhecimento. É que, à partida, qualquer discurso é portador de uma dada informação, isto é, veicula o saber, dá a conhecer um conteúdo. Surgem então as primeiras questões: «Saber e conhecer são a mesma coisa?», «O que é o conhecimento?». Aproveitando este ambiente de questionamento, deverão ser aqui esclarecidas algumas noções e distinções primárias, como por exemplo a distinção entre Crença e Conhecimento. Nesta linha, será não só mais fácil reconhecer alguns aspetos gerais concernentes à própria ideia da natureza do Conhecimento (como por exemplo as questões sobre a sua origem e possibilidades, ou sobre a dialética sujeito-objeto), mas também distinguir e ordenar, no interior dessa mesma natureza, diferentes

plataformas onde possam coexistir pacificamente realidades tão distintas como Ciência, Filosofia e Senso Comum.

O que nos permite colocar a Ciência num espaço cego, problematizante, no qual o aluno seja capaz de perceber que o discurso científico a par da tecnologia, não pode esgotar a compreensão e funcionalidade de todos os objetos, ou até mesmo do seu objeto.

Apesar da existência de diferentes tipos de conhecimento seria talvez injusto e despropositado não debruçar o nosso estudo mais particularmente sobre o conhecimento científico. É que no mundo atual, um mundo marcadamente caracterizado pelos desenvolvimentos tecnológicos, é sem dúvida a Ciência quem mais concorre para esses avanços, para o desenvolvimento de tecnologias mais capazes, para a obtenção de resultados mais imediatos. E, de tal modo a Ciência se assumiu como pilar no desenvolvimento da nossa sociedade que a escolha do tema opcional da unidade IV do programa disciplinar recaiu, unanimemente, sobre o tópico «A Ciência, o poder e os seus riscos».

Detentora de um estatuto quase sempre indiscutível, a Ciência parece ainda perseguir o preceito que Francis Bacon lhe legara: “O homem deve ser ministro e intérprete da natureza”. É esse o objetivo último da Ciência? Assim parece. No entanto, falta-nos saber até que ponto está disposta a perseguir esse objetivo; falta-nos saber a que custo é ele realizável; falta-nos saber se também é esse o interesse último das instituições que controlam e financiam hoje o império científico. E nós, até onde nos julgamos capazes de ir? De quanto estamos dispostos a abdicar? Quais os riscos que estamos dispostos a correr? Devemos prescindir de outras formas de conhecimento em função de uma única forma de conhecimento? Não reconheceremos nós nessa ação o mesmo risco que reconheceríamos numa sociedade democrática que a determinado momento abdicasse do seu sistema multipartidário em favor da constituição do partido único, do discurso único?

Estas e outras questões permitir-nos-ão colocar a Ciência num espaço problematizante, no qual o aluno seja capaz de perceber que o discurso científico a par da tecnologia, não pode esgotar a compreensão e funcionalidade de todos os objetos, ou até mesmo do seu objeto. É necessário que o aluno reconheça a complexidade do mundo, da vida, do objeto, de modo a descobrir o quão necessário é existir uma interdisciplinaridade entre saberes. Quem diz interdisciplinaridade diz diálogo, partilha, o criar e manter as condições necessárias à existência de um ambiente tolerante, onde as várias disciplinas, por mais distintas que sejam, se possam completar entre si, alargando então os horizontes do conhecimento.

É à luz destas considerações, isto é, do reconhecimento da importância que o diálogo e a tolerância possuem na construção de um espaço interdisciplinar no qual vários saberes coexistem pacificamente, que introduziremos a questão da heterogeneidade de culturas e comunidades. É que se a tolerância e o diálogo são características chave da interdisciplinaridade, também o são e talvez muito mais, do interculturalismo.

Deve-se ainda reconhecer neste ponto, que a própria ideia ou imagem de “cidade” permite-nos não só relembra o velho prazer pela argumentação/discussão que a tolerante polis grega cultivava, mas também reforçar a ideia do quanto é importante recuperar para as nossas cidades atuais essa mesma herança.

Desta forma poder-se-á colocar em evidência a questão da verdade e da racionalidade nas suas diferentes configurações, incidindo numa reflexão que tematize filosoficamente o carácter limitado dos nossos saberes, a riqueza e a diversidade da realidade e questione uma racionalidade prática e pluridisciplinarmente apoiada.

Assim, e reconhecendo nós a educação também como um processo de ensino-aprendizagem continuado, como um processo de desenvolvimento de competências, procuraremos dar a conhecer e fazer compreender, aula após aula, o quanto a atividade filosófica está envolvida nas diversas dimensões do agir. Os alunos deverão tomar consciência de que o carácter reflexivo e problematizador da disciplina de Filosofia se apresenta, num sentido transversal, em cada um dos domínios que se estabelecem ao nível das relações intersubjetivas ou, em último caso, ao nível das relações Homem/Mundo.

De certa forma, aquilo que se pretende que os alunos reconheçam na Filosofia é o papel que esta desempenha enquanto fio condutor de um pensamento atento e crítico face às constantes mutações e exigências de uma sociedade que se encontra em plena ordem de desenvolvimento.

A filosofia permite-nos não só conduzir os alunos ao reconhecimento da existência de diferentes processos de racionalidade, mas também despertar neles, sem nunca descurar a sua autonomia do pensamento, um espírito tolerante onde a abertura ao diálogo seja potenciadora do Outro.

É neste sentido que a Filosofia, com as suas propostas de reflexão sobre as mais diversas questões e sobretudo com a sua metodologia de análise racional dos problemas, pode ter a maior utilidade para a construção de um espaço de debate onde a cidadania deixe de ser uma simples palavra para passar a ser uma atitude ou comportamento.

Assim, e após este breve percurso, é nossa esperança que os alunos se revelem mais capazes no desenvolvimento de processos de autorreflexão, os quais lhe permitam, em primeiro lugar, ter uma maior e mais completa compreensão de si e da sua circunstância, para que, um dia mais tarde, estes se revelem como sujeitos capazes de assumir uma postura crítica e interventiva no diálogo necessário para a construção de um mundo melhor.

Fazendo desde já um olhar breve pelo percurso retrospectivo face aos objetivos, não deixamos experimentar em nós a sensação de que efetuámos um discurso demasiadamente otimista. Mas lembramos talvez, que aquilo de aqui estamos a tratar é saber qual a melhor forma de contribuímos para a formação dos jovens a quem, um dia mais tarde e a seu tempo, caberá a responsabilidade de tratar e dirigir as linhas de desenvolvimento da ação humana. Neste sentido, não vemos como não apelarmos para um ambiente de formação otimista. É certo que estamos a lidar ainda com jovens em plena fase da adolescência; é também certo que estes jovens, na sua maioria, não revelam possuir nesta idade uma maturidade suficiente para compreender o quão importante é discutir e refletir acerca de determinadas questões, cujos resultados podem contribuir para a construção de um mundo onde as diferenças não coexistam apenas, mas convivam entre si positivamente; por fim, mas não menos certo, é necessário combater, a cada momento, o possível esmorecer de interesses, curiosidades e motivações que os alunos quase sempre revelam na abordagem destas questões. Sim, tudo isto é certo para nós, no entanto, para que os frutos possam nascer um dia, é necessário que primeiro lancemos as sementes à terra.

Em cada obstáculo, uma oportunidade: eis o que pode ser uma boa filosofia de ensino. Desta forma, cabe ao professor desenvolver um plano de recursos e estratégias que o ajudem a maximizar as possibilidades de atingir os objetivos propostos. Assim, cada passo que se pretenda dar deve ser estudado ao pormenor. Por exemplo: que tipo de linguagem devemos utilizar numa aproximação com os alunos, quer ao nível da conversação quer ao nível dos textos que se possam apresentar? Sem qualquer dúvida, deve-se optar por jogos de linguagens simples e claros, em que a compreensão dos conteúdos não só não seja posta em causa, como se torne até de mais fácil acesso. Sabemos também que nestas situações, o uso de exemplos revela-se quase sempre como uma mais-valia no processo do ensino-aprendizagem.

É claro que, para além da escolha do jogo de linguagem a utilizar, o professor tem ao seu dispor toda a gama de recursos. Sendo, por exemplo, o mundo atual tão marcadamente caracterizado pela «imagem», e tendo esta o poder de impacto que todos lhe reconhecemos, pode o professor/a servir-se de vários meios audiovisuais, como os slides, os vídeos, exposições,

documentários, esquemas, etc., que lhe permitam elevar os níveis de motivação dos alunos, bem como operacionalizar uma abordagem mais eficaz aos diversos conteúdos. A pertinência do uso de todos estes recursos revela-se na criação de uma atmosfera de reciprocidade indispensável entre professor/a e aluno, maximizando assim as potencialidades de um melhor e maior rendimento da prática educativa.

Apesar da enorme importância que tem o planeamento de estratégias, bem como a seleção de recursos, sabemos que, quase sempre, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve na sala de aula, onde os imprevistos podem surgir a cada momento. Nestes casos, é sem dúvida o uso do quadro, dando a sua funcionalidade imediata, o recurso que mais facilmente pode socorrer os docentes numa situação de interação espontânea e dinâmica com os alunos.

Tendo em conta todas estas situações, e sempre imbuídos de um registo de discurso e espírito abertos a alternativas, é este o plano que antevemos para a realização da primeira etapa de um processo de formação em filosofia.

Quanto às estratégias a utilizar para a explanação dos conteúdos procurei ter sempre os recursos necessários para o desbravar do caminho. O texto (filosófico e não filosófico) revelar-se-á aqui como um dos recursos fundamentais. Ele não só é suscetível de veicular a apresentação e explicação dos diversos conteúdos pragmáticos, como pode também funcionar como uma espécie de trampolim: quer para a organização de comentários e debates, os quais nos permitam uma melhor avaliação da oralidade de cada aluno, quer para o desenvolvimento das competências que o aluno deve possuir ao nível do trabalho individual, ou em grupo. Mas se o texto é aqui apontado como um elemento importante dos nossos recursos e estratégias, também a utilização do quadro se há-de revelar sempre de uma utilidade imensa. Foi recorrendo a ele que muitas vezes apresentei à turma esquemas temáticos ou ideias síntese dos passos que foram sendo dados ao longo da própria aula.

O uso da imagem, dos meios audiovisuais, a projeção de transparências, a utilização de puzzles, sempre aliados a uma dose de teatralização fará com que as temáticas mais marcadamente teóricas percam, em parte, o carácter maçador e aborrecido que quase sempre revelam junto dos alunos. Nesta fase, a realização de algumas fichas formativas dar-nos-ão, por um lado, a hipótese de avaliar os ritmos de aprendizagem de cada aluno e, por outro lado, de avaliar a maior ou menor eficácia dos nossos próprios recursos e estratégias. De qualquer forma, aquilo que sempre se pretendeu com a utilização destes elementos, é que se revelem

capazes de nos ajudar não só a elevar os níveis de motivação de cada aluno, mas também a maximizar os níveis de inteligibilidade de cada matéria de estudo.

De certa forma, aquilo que se pretende que os alunos reconheçam na Filosofia é o papel que esta desempenha enquanto fio condutor de um pensamento atento e crítico face às constantes mutações e exigências de uma sociedade que se encontra em pleno desenvolvimento:

“A tentativa de proporcionar o ensino-aprendizagem da filosofia através de um projeto a levar a efeito, cria uma relação diferente do aluno com os problemas, uma abordagem pessoal, motivada e dinâmica, que se aproxima mais daquilo que a filosofia deve ser, do que a transmissão dos conteúdos. Mesmo que esta seja feita com rigor, apoiada em textos de autores e ilustrada por um ou outro exemplo convincente. Aquilo que daí resultar, a experiência vivida, as funções desenvolvidas, o sentimento que acompanhou o trabalho, os reflexos na formação, a memória daquela experiência serão tão distintos em ambos os casos que só na palavra filosofia poderão coincidir as duas experiências” (Boavida, 2010: 44).

Assim, e após este breve excursus, é nossa esperança que os alunos se revelem mais capazes no desenvolvimento de processos de autorreflexão, os quais lhe permitam, em primeiro lugar, ter uma maior e mais completa compreensão de si e da sua circunstância, para que, um dia mais tarde, estes se revelem como sujeitos capazes de assumir uma postura crítica e interventiva no diálogo necessário para a construção de um mundo melhor.

É importante salientar «que se deve ter em conta o aspeto verbal da comunicação, que compreende a informação e a maneira de apresentar a informação e também os aspetos não-verbais da comunicação, porque certas mímicas, certos sinais gestuais são os indicadores de um estado, os índices de uma intencionalidade. Estas formas não-verbais de expressão no docente, o sorriso, o olhar, o franzir do sobrolho, o trejeito, os movimentos da cabeça, que aprovam ou desaprovam, os gestos da mão e dos dedos que designam os alunos e os convidam a exprimir-se ou a parar...» (Postic, 1998: 131).

Eis o processo que nos propomos percorrer, cientes que estamos das suas dificuldades. A utilização de textos permitiu pela sua leitura, análise e interpretação, o desenvolvimento do espírito analítico dos alunos e alunas, bem como as suas capacidades de concetualização, problematização e argumentação, fundamentais à aprendizagem da Filosofia numa relação estreita com a leitura, a expressão verbal e a escrita.

O próprio programa de Filosofia do 10º e 11º ano defende como princípio metodológico, a análise e interpretação de textos: O trabalho da turma assenta fundamentalmente na análise e interpretação de textos e outros documentos.

As aulas devem assentar na variedade de recursos que cada situação possibilitar, nomeadamente, os que parecem ser mais relevantes:

“Em primeiro lugar os textos. A História da Filosofia tem figura nos textos que foram sendo escritos, e a sua interpretação, sempre renovada, permite que a Filosofia se vá constituindo na sua novidade. Contudo, propõe-se que se utilizem na sala de aula diferentes tipos de textos e não apenas os que a canon catalogou de filosóficos. Exemplificando:

- a) Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar” (Programa de Filosofia, 10º e 11º, Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral).

A seleção adequada representa um dos maiores desafios para as professoras e os professores. Nem sempre é fácil encontrar os textos que têm incidência nos temas/problemas em estudo, nem sempre é fácil encontrar os textos apropriados ao nível em que se encontram os jovens e as jovens e que reflitam distintas posições/teses/respostas sobre um mesmo problema.

Um segundo e decisivo desafio para a experiência bem-sucedida do trabalho com os textos filosóficos diz respeito às *orientações para a sua leitura, análise, interpretação e discussão*.

Sem instruções claras sobre o trabalho a empreender, sem guiões explícitos de atividades, corre-se sempre o risco de introduzir confusão nas tarefas, propiciadora de experiências mal sucedidas e consequente desmotivação.

Assim, a grande finalidade deste módulo deve ser iniciar ao desenvolvimento de competências discursivas que viabilizem o trabalho na disciplina, fornecendo aos alunos e alunas condições para poderem, por um lado, começar a perceber situações e a ler textos com uma atitude de raiz filosófica, por outro, iniciar-se à prática sistemática de exposição de ideias próprias e debate de ideias.

“A análise e interpretação de textos argumentativos - análise metódica, com ou sem guião, interpretação, discussão - permitirá apreciar as capacidades de testar elementos essenciais tais como: tema/problema, tese/posição do autor, argumentos/provas despendidos e também apreciar as capacidades de contrapor posições alternativas e explicitar argumentos/provas pertinentes.

Segundo o programa, “no final do 11º ano, os alunos e as alunas deverão ser capazes de: Analisar textos de carácter argumentativo - oralmente ou por escrito -, atendendo:

- à identificação do seu tema/problema;
- à clarificação dos termos específicos ou conceitos que aparecem;
- à explicitação da resposta dada ou da tese defendida;
- à análise dos argumentos, razões ou provas avançados;

- à relação de conteúdo com os conhecimentos adquiridos” (Programa de Filosofia, 10º e 11º, Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral).

O exercício de filosofar, mesmo quando realizado de modo intersubjetivo, é sempre um processo pessoal e inalienável. Tal como viver, ninguém nos substitui nesta tarefa superior de filosofar. Filosofia não é mais do que aprender a ser. Esta é uma tarefa de todos os dias, de permanente autodescoberta.

A Filosofia é uma disciplina, mas também uma atitude face à vida e à realidade. Surge como resultado de uma entrega ao desconhecido, sem medos e com coragem. Ela é um desafio que se deve colocar a todos nós e tem como ponto de partida uma reflexão pessoal e crítica sobre os problemas propostos ao ser humano pelo mundo, pela vida e pelos próprios seres humanos, onde a leitura é imprescindível. Ao ler os textos é importante tomar notas, usar fichas de leitura, criando um glossário de termos filosóficos.

É a partir da leitura dos textos filosóficos que melhor podemos conhecer os conceitos, os problemas, as teses, as soluções e os argumentos avançados pelos filósofos.

Para além de possibilitarem o convívio e familiarização com o pensamento dos filósofos, os textos seleccionados procuram explorar os conteúdos mais significativos de cada tema/problema proposto:

“A utilização de textos, relação tão necessária quanto original permitirá, pela sua leitura, análise e interpretação, o desenvolvimento do espírito analítico dos alunos e alunas, desenvolvendo-se, desta forma, as suas capacidades de conceptualização, problematização e argumentação, fundamentais à Filosofia enquanto suas competências próprias e objeto privilegiado da sua avaliação, avaliação que só faz sentido numa aprendizagem do filosofar desenvolvido numa relação estreita com a leitura, a expressão verbal e a escrita” (Folscheid; Wunenburger, 1997:43).

Para evitar que o aluno prossiga indefinidamente numa leitura mecânica e desinteressada, são introduzidos exercícios e questões. O aluno é, assim, obrigado a refletir, vendo-se confrontado com pequenos exercícios que lhe permite auto-avaliar - se quanto ao estado de compreensão da matéria.

O trabalho do texto filosófico permite identificar os temas ou conceitos nucleares do texto, explicitando o seu significado e as suas articulações, bem como responder às necessidades pedagógicas dos professores e aos processos de aprendizagem dos alunos, tendo em conta as competências e os conteúdos específicos da disciplina de Filosofia. Os textos

filosóficos proporcionam os instrumentos necessários à aquisição de conceitos e ao treino das competências próprias da disciplina:

“Note-se que também aqui é indispensável a ação do professor, embora em termos de atividades a executar nunca se deva substituir ao trabalho dos alunos. Sendo assim indispensável:

- levar os alunos a verificar as relações entre os modos empíricos, predominantes nas análises, e os filósofos, que os textos revelam;
 - que eles explorem as situações em que possam pôr em paralelo problemas vividos e situações semelhantes àquelas com que alguns filósofos se terão defrontado. (Competirá aos professores, trabalhando em equipa, fornecer os materiais históricos ou as pistas necessárias para os encontrar);
 - levá-los a verificar, pela atividade contínua nas aulas, que, embora haja diferença de natureza entre os níveis empírico e filosófico, esse trânsito é indispensável para se aceder à esfera de racionalidade filosófica.”
- (Boavida, 2010: 191)

A hermenêutica de um texto é sempre aquele ato enigmático pelo qual o leitor tenta aproximar-se o mais possível da atitude mental do autor, procurando a cada momento refazer em si o que ele teria pensado e sentido, tentando ultrapassar os limites em que a subjetividade o pode encerrar. É por essa atitude que é possível desvendar aquilo que o autor possa ter ocultado. O problema que desde logo se coloca aqui é não só o de conhecer o contexto histórico das ideias e das palavras que as exprimem, mas também o de saber o que quis dizer aquele autor particularmente num determinado contexto.

Paul Ricoeur renovou a hermenêutica, associando-a à fenomenologia. Segundo este filósofo, esta não corresponde somente a um trabalho de captação do sentido dos textos e dos símbolos, mas também a um esforço efetivo de compreensão de nós próprios e do mundo. Reflete sobre a narrativa, salientando o seu carácter "inventivo". A narração permite a compreensão de nós próprios numa dimensão temporal.

No processo interpretativo confrontam-se sempre dois mundos, o da obra e o do intérprete. Ambos devem ser refletidos. A dinâmica da compreensão comporta, porém, certo apagamento do intérprete em favor da obra; uma "desapropriação de si" para deixar o texto, por exemplo, nos interpelar na sua estranheza e não só nos tranquilizar naquilo que nele projetamos, mas também produzir, graças ao confronto entre o universo do intérprete e o universo interpretado, uma transformação de ambos.

A hermenêutica de Ricoeur não consiste tanto na construção/captação do sentido dos símbolos, dos mitos e das metáforas, num primeiro momento, pelo seu excesso de sentido ou pelo seu potencial de sentido, ou seja, porque contêm sempre mais sentido do que aquele que

exprimem verbal e literalmente e por isso mesmo necessitam de ser interpretados, e, posteriormente, sobre a narrativa, na qual salienta o seu carácter inventivo e criador, mas no esforço efetivo de compreensão de nós próprios e do mundo. É que a narração permite a compreensão de nós próprios numa dimensão temporal, isto é, histórica, mas, mais que isso, permite a compreensão de nós próprios na nossa historicidade.

No projeto filosófico e hermenêutico de Ricoeur (toda a filosofia é hermenêutica) encontra-se sempre a mesma preocupação central: a preocupação antropológica. Compreender o homem, quem somos e quem sou, na nossa historicidade. Assim, a hermenêutica não é só um trabalho de procura e apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da ação, na dimensão temporal de uma narrativa, mas, sobretudo, um trabalho de compreensão de nós próprios e do mundo em que vivemos. Por isso, para Ricoeur, toda a filosofia é hermenêutica, o trabalho da interpretação é penetrado pela profunda intenção de vencer as distâncias e as diferenças culturais, harmonizando o leitor/intérprete com o texto que se lhe tornou estranho, e incorporando o seu sentido na compreensão atual que um homem é capaz de ter de si mesmo, através da necessária mediação do próprio texto:

“ A hermenêutica crítica que Ricoeur propõe envolve assim uma coordenação entre a pertença ontológica, histórica e linguística, que dis-põe à partida o interprete, e a distanciação crítica que o remete para a lógica de estruturação operante no texto; a compreensão não seria então arbitrária ou meramente psicológica, quer devido à condução da apropriação do sentido em função da dinâmica do fazer-sentido, quer por ter a consciência de que a tradução interpretativa se situa num contexto histórico- cultural, dando-lhe um carácter consensual” (Sumares, 1984:362,363).

Ricoeur considera o texto como modelo interpretativo, como modelo das ciências humanas. É que as ciências humanas têm como objeto a ação humana e, para Ricoeur, a ação tem a mesma estrutura de um texto, o que possibilita, então, que lhes seja aplicada a metodologia praticada na interpretação de textos:

“ Para mim, o mundo é o conjunto de referências aberto por toda a espécie de texto, descritivo ou poético, que li, compreendi e amei. E compreender um texto é interpolar entre os predicados da nossa situação todas as significações que fazem um Welt do nosso Umwelt” (Ricoeur, 1976: 37).

Para dilucidar o que é um texto, Ricoeur pergunta-se pela relação do texto com a palavra, com o discurso oral. Por um lado, o discurso oral, contrariamente ao sistema da língua,

fechado e atemporal, acontece no tempo; por outro lado, se pensarmos, como Saussure, que a língua é uma estrutura, um sistema virtual, o discurso, a palavra é a realização atual da língua, o próprio acontecimento ou acontecer do discurso. Nesse caso, se o discurso está para a língua como a realização atual do virtual, o mesmo se pode dizer relativamente ao texto.

Por outro lado, todo o texto faz apelo a uma leitura. E podemos considerar que o leitor é o interlocutor e o texto escrito é, ao mesmo tempo, o lugar da locução e o locutor. E quais as relações autor – texto – leitor? A posição de Ricoeur é clara: o texto é independente das intenções subjetivas do autor, o texto fala por si, o texto é autónomo. No ato da leitura o autor está ausente.

Porque o texto é autónomo e não o porta-voz do seu autor, por isso, para Ricoeur, a relação escrever/ ler ou livro/ leitor ou autor/ leitor não é uma relação de diálogo, pelo menos no sentido habitual do termo, em que estão presentes face a face os interlocutores mas também toda a situação em que acontece o discurso (cf. Ricoeur, 1970: 184 e Ricoeur, 1975: 42). Não é uma relação falar/responder, questão/ resposta. Na leitura não há diálogo, nenhuma troca deste tipo, entre o autor e o leitor. O texto, porque autónomo, é então essencialmente aberto, dirige-se a todos os que o quiserem ler.

Se a situação do texto não é uma situação de diálogo, isto origina uma primeira reviravolta, a das relações entre autor – texto – leitor, revolução essa que levou a pôr entre parêntesis o autor e a elevar o texto autónomo a primeiro plano. Esse mesmo facto, o facto de o texto não ser um caso de diálogo, implica uma segunda revolução que diz respeito às relações referenciais linguagem/mundo.

Em “*O conflito das Interpretações*” Ricoeur, parte do universo fechado dos signos para o universo aberto do discurso (cf. Ricoeur, 1969: 96 e 84-97). Na verdade, a semiologia atende apenas aos aspetos formais da linguagem, distingue língua (langue) e discurso (parole), sendo o discurso a atualização do virtual que é a língua, e, tomando como objeto a língua, considera-a apenas uma estrutura, um sistema de sinais definidos pela sua diferença, pelas dependências internas, pela combinação. Fica-se, pois, pela imanência do signo e apenas considera a dimensão sincrónica. É claro que numa tal conceção da língua como sistema de sinais definidos pelas suas diferenças, não há lugar para a significação nem para o sentido. O trânsito do semiológico para o semântico é possível, porque para além da imanência o signo possui uma transcendência, e faz-se quando a língua, o sistema, de existência meramente virtual, é atualizado no discurso, quando se articula virtualidade e atualidade, quando a palavra está em

posição de frase (cf. Ricoeur, 1969: 250). É apenas ao nível da instância do discurso, a frase, em que se diz algo, que linguagem tem sentido e significação.

O universo do sentido e da significação é, portanto, a semântica e a unidade semântica é a frase. Mas a frase não somente diz alguma coisa. Ricoeur recusa também fechar-se apenas no universo do sentido, na idealidade do sentido, e exige a ligação do sentido à referência porque só assim se pode falar da verdade da obra e, deste modo, restabelece o valor ontológico da obra. É que a linguagem, enquanto diz, tem uma função ontológica (cf. Ricoeur, 1969: 69). A frase diz algo sobre algo. Isto é, a frase para além de sentido, implica um referente. A intenção primeira da linguagem é dizer algo sobre algo. A frase, de facto, diz alguma coisa – idealidade de sentido – mas diz alguma coisa sobre alguma coisa – referência real. Sentido e referência são, pois, inseparáveis.

Se a frase levanta o problema do referente ela levanta também a questão do sujeito que fala.

Se a função primeira da linguagem é dizer, dizer algo sobre algo, então a linguagem não é fundamento nem é objeto mas é mediação, é o meio no qual e pelo qual o sujeito se põe a si mesmo e o mundo se mostra (cf. Ricoeur, 1969: 85 e 252).

A função primeira da linguagem é dizer. Dizer alguma coisa sobre alguma coisa (cf. Ricoeur, 1969: 261). A linguagem quer dizer, é um querer dizer que é um querer mostrar, porque dizer é mostrar. Então, em contraste com o universo fechado dos signos, esta função constitui o que podemos designar por abertura da linguagem (cf. Ricoeur, 1969: 85).

A frase é, sob o ponto de vista semântico, o local e o advento do sentido. Mas a frase é constituída por palavras. E a palavra é menos e mais que a frase. Menos porque a sua atualidade de significação depende da frase. Mais porque, enquanto a frase é um acontecimento cuja atualidade é transitória e efémera, a palavra carrega-se de múltiplos sentidos e fica sempre disponível para novos usos (cf. Ricoeur, 1969: 93-94). A palavra é, pois, polissémica. E então, sendo todas as palavras mais ou menos polissémicas e semanticamente ricas, a univocidade ou plurivocidade do seu sentido, e consequentemente do discurso, depende apenas do contexto do discurso. Se o contexto permite uma única temática ou um único plano de referência, isto é, uma única isotopia, a palavra e o discurso são unívocos, caso contrário “Si le contexte tolere ou même preserve plusieurs isotopies à la fois, nous aurons affaire à un langage effectivement symbolique, qui dit autre chose en disant une chose” (Ricoeur, 1969: 95; cf. ainda Ricoeur, 1965: 25).

No entanto, não é na frase, mas em sequências mais longas, a saber, no texto e no encadeamento de um texto, que é possível a instalação de várias isotopias (cf. Ricoeur, 1969: 95), sobretudo em textos onde emerge por excelência o simbólico, como é o caso do mito, do sonho e da poesia (cf. Ricoeur, 1965: 23).

Se o objeto da semântica é a frase, primeira e mais simples unidade do discurso, que diz algo sobre algo, que estabelece a relação signo/realidade, o objeto da hermenêutica é o texto, sequência muito mais longa (Ricoeur, 1969: 65). Ora se a frase tem uma referência, se a linguagem se refere ao mundo, também o texto tem referência ou denotação, enquanto diz mundo, e, por isso, tem pretensões de verdade.

A hermenêutica não busca, portanto, as intenções psicológicas do autor, escondidas sob o texto ou por detrás do texto, mas, diante do texto, ela busca interpretar e explicitar o mundo que ele mostra, abre e propõe. É que o texto convida a uma leitura e interpretação plurais, só assim se revelando o potencial de sentido que existe no texto.

Por outro lado, se há uma polissemia das palavras também há uma plurisignificabilidade do texto. O texto autônomo é essencialmente aberto e polissêmico e exige que o leitor estabeleça a referência, e, por isso, um texto permite múltiplas interpretações e mesmo um conflito de interpretações. Estabelecido o que é um texto, resta falar das duas atitudes fundamentais face a um texto: explicar e/ou compreender.

A dicotomia e o debate entre explicar e compreender remontam a Dilthey: tratava-se de saber se havia continuidade epistemológica entre as ciências da Natureza e as Ciências Humanas, e, nesse caso, um texto explicava-se tal como procediam as Ciências da Natureza, ou se, pelo contrário, as Ciências Humanas possuíam uma especificidade própria, uma irredutibilidade face às Ciências da Natureza, e, nesse caso, compreendiam.

Ora o que Ricoeur sempre se propõe mostrar ou demonstrar é a estreita reciprocidade e complementaridade entre explicação e compreensão ou, dito de outra maneira, que há uma dialética da compreensão, pois que há uma compreensão que exige ser explicada ou explicitada para melhor ser compreendida, e daí, aliás, a estrutura circular de toda a compreensão.

E recorrendo à teoria do texto, à teoria da ação e à teoria da história, Ricoeur mostra como em cada uma delas fomos obrigados a abandonar a dualidade explicar/compreender em favor de uma dialética, de uma complementaridade e reciprocidade, entre explicar e compreender.

Aliás, a própria noção de texto apresentada por Ricoeur exige um novo modo de encarar as relações entre a explicação e a compreensão (cf. Ricoeur, 1970: 186). Na verdade, o texto, porque autónomo, pode ser tratado de dois modos distintos. – é o que faz a análise estrutural de um texto, e o que faz a interpretação. Ora estas duas metodologias distintas implicam-se mutuamente quando, como é o caso, o texto é autónomo e não há, portanto, situação de diálogo. Assim a compreensão exige uma explicitação, mas o caminho inverso é também igualmente necessário, pois visa uma melhor compreensão. É o que pode ser melhor explicitado em termos gadamerianos (cf. Gadamer, 1977: 378-414). Gadamer acusa a hermenêutica romântica de ter esquecido, separado e dissociado o momento da *subtilitas applicandi* dos momentos da *subtilitas intelligendi* e *explicandi*, o que na velha hermenêutica não acontecia. Deste ponto de vista, a hermenêutica jurídica e a teológica são exemplares. É que, para Gadamer, a compreensão só se realiza plenamente na aplicação. É este momento da aplicação que permite o que Gadamer chama uma fusão de horizontes: “En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión horízontica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultaneamente su superación. A la realización controlada de esta fusión le dimos ya el nombre de “tarea de la conciencia histórico-efectual” (Gadamer, 1977: 377). Ora a aplicação é um momento integrante de toda a compreensão, o que significa dizer que “el texto (...) há de ser entendido adecuadamente, esto es, de acuerdo com las pretensiones que él mismo mantiene, debe ser comprendido en cada momento y en cada situación concreta de una manera nueva y distinta. Comprender es siempre también aplicar” (Gadamer, 1977: 380). Por isso, aliás, é que a hermenêutica não é uma atividade restauradora ou de reconstrução do original, como queria a hermenêutica romântica; isso seria somente comunicar um sentido morto, já morto, e o que se quer é um texto vivo que comunique um sentido vivo.

Ricoeur considera o conceito de texto como modelo das ciências humanas. E isso porque a ação, objeto das ciências humanas, (o caso da história é típico e exemplar: a história é uma narração, mas uma narração que diz respeito às ações dos homens no passado (cf. Ricoeur, 1977a: 140), tem a mesma estrutura de um texto e, então, pode-lhe ser aplicada a mesma metodologia exercida na interpretação de textos. Aliás se o texto é o modelo ou paradigma da ação, também a ação é o referente do texto.

Ora verificámos que um texto é sempre uma expressão fixada pela escrita, seja ele um documento ou um monumento, e, por isso, um texto é sempre autónomo; para além disso o texto é, por essência, aberto e polissémico ou plurisignificativo. Ora, do mesmo modo, a ação,

separando-se do seu agente, torna-se também algo fixo e autónomo (cf. Ricoeur, 1975: 42). Tal como o texto, a ação é polissémica e aberta.

Objetivos e Estratégias

Para a execução do projecto traçamos os seguintes objectivos e estratégias:

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher e analisar
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a autoformação e a educação permanente. - Incentivar práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção em debate, apresentando de forma inteligível e coerente as ideias. - Exercitar competências linguístico/argumentativas que possibilitem o assumir da autonomia discursiva e do pensamento crítico. - Promover as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo. - Reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa. - Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar. 	<p>- Análise e interpretação de textos filosóficos e não filosóficos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo orientado; - Trabalho de texto; - Construção de sínteses concetuais; - Fichas de trabalho; - Debate; - Produções escritas e composição filosófica; - Visionamento reflexivo e crítico de filmes; - Trabalho individual e em grupo; - Pesquisa e tratamento de informação; - Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes, de modo a inferir conceitos ou a levantar hipóteses explicativas; - Incentivo à produção de textos. 	<p>Capacidades e dificuldades apresentadas pelos alunos na:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos reflexivos e críticos que integram as competências da problematização, concetualização e argumentação. - Perceções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas.

1. Componente científica

No que diz respeito à componente científica deste Estágio, tive sempre o cuidado de demonstrar rigor na preparação das minhas aulas. Deste modo, tentei consultar o maior número de fontes de modo a obter informação atualizada para que os conteúdos a lecionar não revelassem qualquer tipo de debilidades. Tive igual preocupação na escolha de material útil e eficaz para os fins a atingir.

Para além disso, tentei ser rigorosa em termos conceptuais e vocabulares mostrando, assim, conhecimento e flexibilidade no seu uso, mesmo que a nível da exposição de conteúdos uma vez ou outra, por falta de experiência, tivesse cometido alguns lapsos. Contudo, fiquei com a consciência que, por vezes, poderia ter mostrado uma maior flexibilidade científica, facto que, na minha ótica, foi melhorando de aula para aula, tanto no manuseamento dos conteúdos, como na sua exposição oral.

Nas minhas regências tive a preocupação de fazer a «ponte» entre este universo conceptual e o dos alunos. Esta tarefa foi sempre levada a cabo de uma forma muito atenta, já que o que se pretende é que esta aproximação não impeça o rigor dos conceitos e do seu respetivo alcance filosófico.

De igual modo, e com a pretensão de ir ao encontro das experiências dos alunos e de mostrar a interdisciplinaridade, que tão bem caracteriza a Filosofia, foram constantemente articuladas as diversas áreas do saber, facto que permite igualmente transmitir dinamismo e motivação para a aula.

2. Componente pedagógico-didática

2.1. Seminário

Os seminários foram, sobretudo, destinados à discussão de planificações, comentário de regências, à seleção de materiais didáticos, tudo isto realizado sempre sob o olhar atento e rigoroso da Orientadora de Estágio.

Estes seminários foram importantes na medida em que, a Orientadora não se limitava a tomar conhecimento dos planos que lhe apresentava, mas também a orientar-me na correção e reformulação dos mesmos, levando-me a refletir sobre as minhas escolhas e fazendo sugestões de modo a tornar as aulas mais eficazes.

Foram sobretudo destinados à reflexão sobre a nossa prática docente, onde foi possível expor dúvidas, partilhar experiências e, não menos importante, comentar criticamente as aulas observadas.

2.2. Aula

a) Planificação

Na planificação das minhas aulas, para além de ter tido sempre em conta o programa de Filosofia e a planificação anual e a médio prazo realizadas pelos Professores de Filosofia, no início do ano letivo, procurei evidenciar o máximo de rigor e consistência possível.

Tendo uma visão global do meu percurso, penso que o cuidado que tive em não comprometer o rigor científico e a consciência sempre presente da necessidade do cumprimento dos trâmites programáticos resultou, não raras vezes, em planificações e fundamentações científico-pedagógicas coerentes e ajustadas à realidade educativa.

Deste modo, poderei dizer que tais planificações, fundamentações e planos de aula foram sistemática e formalmente apresentados de forma correta, acabando por transmitir um trabalho bastante autónomo e criativo. Para tal, foi também vital a seleção, organização e adequação dos objetivos aos conteúdos e ao nível cognitivo dos alunos.

De igual modo, tentei desde sempre traçar um fio condutor coerente não só para a minha aula, mas também entre os conteúdos já lecionados e os conteúdos a lecionar nas aulas seguintes, o que se revelou bastante proveitoso na medida em que permitiu ter uma visão mais ampla das implicações do programa e fazer os respetivos ajustes às minhas planificações.

No que diz respeito à produção de materiais, considero que na sua grande maioria revelaram diversidade e uma ótima qualidade didática, articulando conteúdos e estratégias.

Para além disso, esta produção de materiais foi sempre feita com cuidado e com o intuito de aproximar a matéria a lecionar das vivências e interesses dos alunos.

Desde sempre demonstrei empenhamento, organização, rigor e inovação procurando descobrir estratégias que despertassem o interesse e a motivação dos alunos evitando, incessantemente, cair na monotonia e exaustividade. Esta foi uma das minhas maiores preocupações neste ano de Estágio.

Aliás, na planificação das minhas aulas, não me circunscrevi ao que estava no manual, procurando, deste modo, estratégias que pudessem ser trabalhadas a partir de fichas de trabalho, textos de apoio, imagens, esquemas, trabalhos de grupo, puzzles, entre outros. Além

disso, ao consultar a informação necessária para a planificação das aulas e ao pesquisar em sites na Internet, tive sempre o cuidado de verificar se eram credíveis e aconselhados.

Em suma, julgo que, tanto as planificações como as fundamentações foram concebidas de uma forma capaz e rigorosa, havendo uma articulação plena entre as planificações e o que foi proposto no Projeto de Intervenção Pedagógica.

b) Realização

Ao longo das minhas várias regências pôde-se constatar o meu grande entusiasmo e fascínio pelo ensino, quer pela forma ativa como transmitia os conteúdos programáticos aos alunos, quer pela satisfação que demonstrava por me encontrar no «palco» da sala. A meu ver, estes aspetos repercutiram-se muito positivamente nas minhas aulas.

Porém, o facto de não nos ser permitido dar aulas sem a sombra da avaliação, impossibilitou, muitas vezes, uma visão clara das nossas potencialidades, uma vez que a desconcentração ou o nervosismo, por muito que nos esforcemos para que isso não aconteça, comprometem um pouco as nossas aptidões.

A constante preocupação em abordar os conteúdos com o máximo rigor, ao mesmo tempo que os tentava articular de forma eficaz e coerente para que chegassem aos alunos sem perderem o seu sentido original, fez com que aprofundasse os conhecimentos científicos e que conhecesse modos diferentes de os trabalhar. O desenvolvimento desta prática resultou frequentemente numa exposição clara, acessível e fidedigna ao rigor científico exigido, permitindo desta forma uma aproximação entre o campo conceptual inerente ao discurso filosófico e o universo dos alunos.

Em termos de discurso considero que, apesar de algum nervosismo miúdo, foi mais «solto» e mais fluente de aula para aula. Para além disso, penso que me expressei bem, acabando por conseguir superar as tais reformulações das questões aos alunos e possuo uma boa entoação de voz, que é bem evidente nas aulas.

Ao dar as aulas tive sempre em conta o nível cognitivo dos alunos e por isso esforcei-me para que eles compreendessem os conteúdos por mim transmitidos. Preocupei-me, igualmente, com o apelo de toda a turma à participação, utilizando a solicitação direta e o diálogo orientado como forma de exigir a atenção dela à aula. Na verdade procurei ter sempre em conta os diferentes ritmos de aprendizagem, fazendo um esforço para motivar aqueles que trabalham menos.

Aliás, um dos aspetos que se salientaram melhor nas minhas regências foi o índice de motivação dos alunos, o qual foi visível pelos mesmos na grande maioria das minhas aulas. Estes demonstraram frequentemente uma boa participação e uma grande motivação para a apreensão dos conteúdos, facto que tornou as aulas mais interessantes. Deste modo, procurei diversificar as estratégias, com o objetivo de cativar os alunos, dar dinamismo à aula e quebrar com alguma “rotina”.

Penso também que as estratégias que usei foram bastante pertinentes, elaborei transparências, fichas de trabalho, utilizei imagens, leitura e interpretação de textos e realizei esquemas síntese no quadro. Esta estratégia foi, na minha ótica, um dos grandes sustentáculos para se conseguir reter de forma clara e inequívoca os conteúdos abordados.

No que concerne à expressividade e organização do espaço, julgo ter um desempenho muito bom. Em termos de liderança e de gestão da turma penso que atingi um bom nível.

Por último, um dos aspetos que mais me agradou nesta curta experiência de docente foi o diálogo que se estabelecia com os alunos na sala de aula. As surpresas que descobriam, os preconceitos que abandonavam, as conclusões a que chegavam eram momentos que me provocavam fascínio e gosto por aquilo que estava a fazer. Tal facto consegue explicar a dinâmica das minhas aulas, pois estas eram na maior parte das vezes construídas com os alunos, articulando e aproveitando as suas intervenções.

Em conclusão considero que o somatório de todos estes aspetos fez com que a maioria das minhas aulas fosse bem conseguida.

c) Avaliação

Em termos de avaliação, este é um parâmetro que procuro que seja uma constante ao longo de toda a aula. Apesar de frequentemente recorrer a atividades de remediação escrita, a estratégia por mim mais utilizada é a do diálogo orientado. Através de questões colocadas diretamente aos alunos consigo fazer verificações dinâmicas que me permitem ter uma maior flexibilidade de adoção às circunstâncias.

Esta estratégia, além de me permitir verificar a apreensão dos conteúdos, possibilita estabelecer a ponte para as temáticas que se seguem.

Devido a esta minha forte preocupação em verificar junto dos alunos a consolidação dos conteúdos, aconteceu, por vezes, não cumprir o planificado.

Para além disso, o reforço positivo dos alunos, aquando das boas participações, também pode ser considerado uma constante nas minhas aulas.

Responsabilidade deontológica, capacidade de reflexão crítica e investimento na formação profissional

1. Posicionamento profissional, social, intercultural, cívico e humano

Apesar das condicionantes já conhecidas, participei em quase todas as atividades que me foram permitidas, tentando colaborar de forma útil na medida em que me era possível fazer.

Apesar de todas as condicionantes, considero que a minha integração na comunidade educativa teve um desempenho responsável e atento, tentando contribuir na medida em que me era possível. Deste modo, julgo ter cumprido de forma correta as atribuições inerentes ao estatuto de professor/a estagiário/a.

Considero que tive uma boa capacidade de autocritica, abertura ao diálogo e grande aceitação nas críticas que me foram expressas, pois sempre as considerei úteis para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das minhas competências enquanto professora.

A minha postura face à crítica é de abertura total, escutando-a com grande atenção, tentando integrá-la e corrigir os aspetos que me são apontados como negativos e aperfeiçoar os que me são apontados como positivos.

Descrição e aplicação do projeto

Selecionarei e descreverei as aulas que considero mais significativas das minhas regências de acordo com os objetivos traçados no Projeto de Intervenção Pedagógica.

Aula de 7 de fevereiro de 2012, cujo sumário foi: definição de conhecimento; tipos de conhecimento; definição tradicional e as suas críticas.

No início da aula ao expor o sumário, optei também por recordar inicialmente os aspetos essenciais da aula anterior para possibilitarem uma melhor compreensão das matérias que iriam ser lecionadas.

As estratégias utilizadas foram: a exposição sobre a forma de diálogo dos conteúdos programáticos previstos lecionar durante esta aula. Procedimento: registo das ideias sínteses no quadro; análise crítica de transparências que possibilitou a consolidação dos conteúdos veiculados através da exposição oral e do diálogo orientado; a análise de um esquema do manual, que foi útil, na medida em que sistematizou os conteúdos, facilitando a respetiva assimilação por parte dos alunos.

Recorri também à leitura e análise de textos, visto que estes permitem que o aluno desenvolva as suas capacidades na prática de análise e interpretação de textos e

permitem uma prática mobilizadora para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e discursivas:

“Assim, no primeiro nível, os alunos deverão ficar capazes de:

(...) Saber distinguir, em textos ou em debate oral, as opiniões, das certezas, o particular, do geral, o verdadeiro, do falso, o possível, do provável, o sensível, do inteligível, o concreto, do abstrato, o necessário, do contingente, etc.

Para que isto se possa concretizar, terão que ser fornecidos textos aos alunos, e/ ou criar-se-ão situações educativas que possibilitem a execução destas tarefas, sendo todas elas criticadas e avaliadas em função dos objetivos, das condições concretas de execução e dos resultados obtidos, os quais deverão ter níveis previamente definidos de proficiência” (Boavida, 2010: 196).

Terminei a aula com a realização de uma ficha de atividades que me permitiu o *feedback* dos conteúdos lecionados e a avaliação do cumprimento dos objetivos da aula. Em suma, considero que a aula correu razoavelmente bem, houve uma boa ligação entre os vários momentos da aula, verificando uma boa participação dos alunos e uma boa sistematização dos conteúdos tratados. No entanto, poderia ter explicitado melhor a análise crítica das transparências.

Foi desenvolvida a temática da percepção, configuração ou construção individual dos dados sensoriais, em função dos mecanismos recetores e das suas experiências, vivências, reflexões, que constituem modos de pensar, sentir, agir e conhecer distintos, modo de ver o mundo.

Enquanto ser-no-mundo, o ser humano encontra-se condenado à experiência. Viver é estar sujeito a uma pluralidade de experiências. Sendo Experiência a apreensão por um sujeito de uma determinada realidade, uma forma de ser, um modo de fazer, uma maneira de viver. É um modo de conhecer algo imediatamente antes de todo o juízo formulado sobre o conhecimento.

Existem três tipos de conhecimento: saber-fazer refere-se ao conhecimento de uma atividade, isto é uma capacidade, competência para fazer algo. Exemplo: saber cozinhar, saber dançar, saber nadar. Saber-que refere-se ao conhecimento proposicional ou conhecimento de verdades. Exemplo: sabemos que: 2+2 é igual a 4, que nadar faz bem à saúde, que Camões escreveu os Lusíadas. Conhecimento por contacto refere-se ao conhecimento direto de alguma realidade, seja de pessoas ou lugares. Exemplo: conhecer Sónia Araújo, Leiria ou Lisboa.

Foi apresentada a definição tradicional de conhecimento, todo o conhecimento proposicional (relativo ao saber que) verifica-se uma relação entre um sujeito e um objeto. Além disso, esta relação é também considerada uma crença, como a atitude de adesão a uma determinada proposição, tomando-a como verdadeira.

Saber é acreditar naquilo que se sabe. O conhecimento parte de uma convicção do sujeito relativamente ao objeto. Então a crença é uma condição necessária do conhecimento. Mas também se pode acreditar em falsidades. Logo as crenças podem ser verdadeiras ou falsas. E isto depende de algo exterior à própria crença.

Mas a crença, embora sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é uma condição suficiente. Para haver conhecimento é necessário que alguém acredite em algo e que esse algo seja verdadeiro. A verdade é também uma condição necessária do conhecimento.

Mas o conhecimento não se reduz à mera crença verdadeira, tem que existir uma justificação da sua crença. Logo para que haja conhecimento são necessárias três condições: Crença, Verdade e Justificação. Eis a definição tradicional de conhecimento, que foi contestada. Apresentei a Crítica de Gettier a esta interpretação que afirma que estas são condições necessárias mas não suficientes. Segundo o autor é possível que alguém não possua conhecimento, ainda que sejam realizadas as três condições (crença, verdade e justificação).

Na aula foi apresentado um texto que passo a citar:

A palavra “conhecer” aparece-nos (...) com dois diferentes significados. 1) No primeiro, aplica-se à espécie de conhecimento que se opõe a tudo que denominamos erro; é o significado de ser tal ou tal coisa que nós conhecemos; é aquele significado que se usa aplicar às nossas crenças e convicções, isto é, aos atos mentais a que se chama juízos. (...) A esta espécie de conhecimentos poderíamos nós com bom motivo designá-la por conhecimentos de verdades. 2) No segundo emprego (...) do mesmo vocábulo “conhecer”, aplica-se ele ao conhecimento das coisas, a que nós podemos sinalar o nome de conhecimento-de-intimidade, ou conhecimento-de-trato, ou conheçença. Neste segundo significado de “conhecer” é que nós conhecemos os dados sensíveis. (A diferença de significados é a que existe, mais ou menos, entre os termos franceses *savoir* [saber] e *connaitre* [conhecer] (...)).

O conhecimento de coisas, quando é do género a que chamamos conhecimento-de-trato ou de-intimidade, é por natureza um conhecer mais simples que qualquer conhecimento de verdades (...). O conhecimento de coisas por descrição, pelo contrário, implica sempre (...) algum conhecimento de verdades como sua origem e fundamento (...).

Os dados-dos-sentidos, pois, que constituem a aparência da minha mesa, são algo de que tenho conhecimento íntimo, conhecimento-de-trato, ou de conhecença; são coisas que apreendo de maneira imediata exatamente como elas são.

O conhecimento da mesa como objeto físico, pelo contrário, não é direto; não é imediato. (...) O conhecimento que da mesa tenho é daquela casta a que chamámos atrás “o conhecimento por descrição”. É a mesa “o objeto físico causador de tais e tais dados sensíveis”.

Bertrand Russell, *Os Problemas da Filosofia*

Após a leitura e análise do texto, foi pedido aos alunos que identificassem os tipos de conhecimento a que o autor se refere.

O texto refere dois tipos de conhecimento. Por um lado expõe o “conhecer” relativo às nossas crenças e convicções e por outro o conhecimento das coisas.

Em relação ao “conhecer” relativo às nossas crenças e convicções, B. Russell afirma que se aplica à espécie de conhecimento que se opõe a tudo que denominamos erro, pois está intimamente ligado aos atos mentais a que se chama de juízos. Contrariamente, o conhecimento das coisas, ou seja, o conhecimento-de-intimidade, ou conhecimento-de-trato refere-se ao conhecimento das verdades.

“ O conhecimento de verdades, ao invés do conhecimento de coisas, tem um contrário, que é o erro. (...) Podemos crer no falso, como no verdadeiro. Sabemos que sobre muitos assuntos há opiniões diversas e incompatíveis sustentadas por diferentes pessoas; algumas das crenças, por conseguinte, devem ser erróneas. Ora, visto que sucede que as crenças erróneas são sustentadas frequentes vezes com tanta energia como verdadeiras, torna-se um problema bem difícil o de como distingui-las das verdadeiras. (...) Existe porém uma questão prévia, de dificuldade já um tanto menor, e que é a seguinte: que *entendemos* por verdade e falsidade?” (Russell, 2001: 117).

Para responder à questão o que é o conhecimento, temos de refletir sobre as coisas que conhecemos para identificarmos o que há de comum entre elas. A primeira coisa que podemos constatar é que o conhecimento é uma relação entre o sujeito de conhecimento e o objeto conhecido.

Uma crença (convicção ou opinião) é também uma relação entre o sujeito que tem a crença e o objeto dessa crença. A crença é condição necessária para o conhecimento: sem crença não há conhecimento.

Como a crença é uma condição necessária mas não suficiente para o conhecimento, a crença e o conhecimento não são equivalentes. O conhecimento é factivo pois não se pode conhecer falsidades. Isto significa que sem verdades não há conhecimento, logo a verdade é uma condição necessária para o conhecimento.

Mas para haver conhecimento uma pessoa não pode apenas ter sorte em acreditar no que é efetivamente verdadeiro; tem de haver algo mais que distinga o conhecimento da crença verdadeira. Para haver conhecimento, aquilo em que acreditamos tem de ser verdade, mas podemos acreditar em coisas verdadeiras sem saber realmente que são verdadeiras. Portanto, nem todas as crenças verdadeiras são conhecimento. Por outras palavras: a crença verdadeira não é suficiente para o conhecimento.

Finalmente foi apresentado um esquema (esquema I ver anexos), para consolidação da matéria apresentada, elaborou-se um registo síntese, realizou-se um exercício e a respetiva correção para consolidação dos conteúdos abordados.

Na aula de 16 de fevereiro de 2012, foi apresentado o seguinte sumário: As fontes do nosso conhecimento, conhecimento a priori e a posteriori. Origem do conhecimento (racionalismo e empirismo).

Partindo das experiências dos alunos propus um itinerário de autodescoberta em direção às circunstâncias que acompanham o processo do conhecimento.

No que diz respeito aos objetivos científicos, o que se pretende é que os alunos saibam distinguir diferentes formas de conhecimento, explicar os vários juízos; explicar as problemáticas subjacentes à origem do conhecimento, confrontar as duas teorias explicativas do conhecimento (racionalismo e empirismo), compreender o primado da razão na posição racionalista e compreender o primado da experiência na posição empirista.

Queria, assim, que os alunos adquirissem competências para que, autonomamente, pudessem realizar uma análise problematizadora e reflexiva da realidade circundante.

O diálogo orientado e o apelo à participação foram as estratégias recorrentemente utilizadas, já que convidam o aluno a exercitar-se na prática do discurso e no desenvolvimento do espírito crítico. Ao mesmo tempo permitiu-me aferir o grau de conhecimento em que este se encontra, de forma a poder intervir de maneira mais adequada. Recorri também à leitura e análise de textos visto que estes possibilitam uma prática mobilizadora para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e discursivas.

Com a finalidade de tornar os conteúdos mais perceptíveis utilizei exemplos próximos dos alunos apelando às suas vivências.

Dei início à aula procedendo à exposição do sumário e explicitando os objetivos gerais. Também recordei inicialmente os aspetos essenciais da aula anterior de forma a proporcionar uma melhor compreensão das matérias lecionadas na presente aula.

Terminei com a realização de uma ficha de atividades que serviu de *feed-back*, como sistematização dos conteúdos lecionados.

Apresentei três textos, relativamente à origem do conhecimento, que passo a citar:

O problema da origem do conhecimento:

O Empirismo

O empirismo opõe à tese do racionalismo (segundo a qual o pensamento, a razão, é a verdadeira fonte de conhecimento), a antítese que diz: a única fonte do conhecimento humano é a experiência. Na opinião do empirismo, não há qualquer património *a priori* da razão. A consciência cognoscente não tira os seus conteúdos da razão; tira-os exclusivamente da experiência. O espírito humano está por natureza vazio, é uma *tábua rasa*, uma folha em branco onde a experiência escreve. Todos os nossos conceitos, incluindo os mais gerais e abstratos, procedem da experiência.

Enquanto que o racionalismo se deixa levar por uma ideia determinada, por uma ideia de conhecimento, o empirismo parte dos factos concretos. Para justificar a sua posição, recorre à evolução do pensamento e do conhecimento humanos. Esta evolução prova, na opinião do empirismo, a alta importância da experiência na produção do conhecimento. A criança começa por ter percepções concretas. Com base nessas percepções chega, paulatinamente, a formar representações gerais e conceitos. Estes nascem, por conseguinte, organicamente da experiência. Não se encontra nada semelhante a esses conceitos que existem completos no espírito ou se formam com total independência da experiência. A experiência apresenta-se, pois, como a única fonte de conhecimento.

J. Hessen, *Teoria do conhecimento*

Após a leitura e análise deste texto, foram clarificados todos os conceitos nele contidos, de maneira a responder às seguintes questões: Qual é a tese central do empirismo? Qual é o argumento apresentado pelo empirismo para justificar essa mesma tese? Qual é a limitação que o empirismo impõe ao conhecimento humano?

Assim percebeu-se que a tese central do empirismo é que todo o conhecimento humano deriva da experiência.

Recorrendo à evolução do pensamento e do conhecimento humanos, o empirismo argumenta que o facto das crianças no processo de aprendizagem partem do concreto, daquilo que a experiência lhes proporciona e de ser a partir dela que formam, gradualmente, todos os conceitos, prova que a experiência é a “única fonte de conhecimento”.

A limitação que o empirismo impõe ao conhecimento humano é a de que este não pode ir além daquilo que lhe é dado pela experiência: só podemos conhecer aquilo de que temos experiência.

“Suponhamos então que a mente seja, como se diz, um papel em branco, vazio de todos os caracteres, sem quaisquer ideias. Como chega a recebê-las? De onde obtém esta prodigiosa abundância de ideias, que a ativa e ilimitada fantasia do homem nele pintou, com uma variedade quase infinita? De onde tira todos os *materiais* da razão e do conhecimento? A isto respondo com uma só palavra: da EXPERIÊNCIA. Aí está o fundamento de todo o nosso conhecimento; em última instância daí deriva todo ele. São as observações que fazemos sobre os objetos exteriores e sensíveis ou sobre as operações internas da nossa mente, de que nos apercebemos e sobre as quais nós próprios refletimos, que fornecem à nossa mente a matéria de todos os seus pensamentos” (Locke, 1999: 31 e 105-107).

A existência de limites para o conhecimento humano é uma novidade relativamente ao racionalismo dogmático, segundo o qual a razão humana tem capacidade para tudo conhecer.

Tratou-se em seguida do problema da origem do conhecimento.

Problema da origem do conhecimento:

O Racionalismo

“A posição epistemológica que vê no pensamento, na razão, a fonte principal do conhecimento humano, chama-se racionalismo (de ratio = razão). Segundo ele, um conhecimento só merece na realidade este nome quando é logicamente necessário e universalmente válido. Quando a nossa razão julga que uma coisa tem de ser assim e que não

pode ser de outro modo, que tem de ser assim, portanto, sempre e em toda a parte, então, e só então, nos encontramos ante um verdadeiro conhecimento, na opinião de um racionalismo. Um conhecimento deste tipo apresenta-se-nos, por exemplo, quando formulamos o juízo «o todo é maior do que a parte» ou o juízo «todos os corpos são extensos». Em ambos os casos vemos com evidência que tem de ser assim e que a razão se contradizia a si mesma se quisesse sustentar o contrário. E porque tem de ser assim, é também sempre e em toda a parte assim. (...). Pelo contrário, sucede uma coisa muito diferente com o juízo «a água ferve a 100 graus». Neste caso só podemos ajuizar que é assim, mas não que tem de ser assim. É perfeitamente concebível que a água ferva a uma temperatura inferior ou superior; e também não significa uma contradição interna representar-se um corpo que não possua peso, pois a nota de peso não está contida no conceito de corpo. (...) Estes juízos só são válidos, pois, dentro de limites determinados. A razão disto é que nestes juízos encontramos-nos limitados à experiência. (...). Daqui resulta, portanto, que os juízos fundados no pensamento, os juízos que procedem da razão, possuem necessidade lógica e validade universal; os outros, pelo contrário não a possuem. Todo o verdadeiro conhecimento se funda deste modo – assim conclui o racionalismo – no pensamento. Este é, por conseguinte, a verdadeira fonte do conhecimento humano”.

J. Hessen, *Teoria do Conhecimento*

Após a leitura e análise deste texto, foram clarificados todos os conceitos nele contidos para encontrar respostas às questões: Qual é a tese central do racionalismo? Qual é o argumento apresentado pelo racionalismo para justificar essa mesma tese? Para os racionalistas qual a faculdade humana que é dominante?

O racionalismo é a doutrina que considera que o único instrumento adequado ao conhecimento verdadeiro é a razão; ela é que fornece as ideias normativas e os princípios por meio dos quais conhecemos.

O Argumento que usam é que um conhecimento só merece na realidade este nome quando é logicamente necessário e universalmente válido. Esta posição assenta também em aspetos, tais como, as ideias fundamentais são inatas, opondo-se à diversidade empírica e o sujeito impõe-se ao objeto através das noções que trás em si.

A faculdade humana dominante no ser humano é o pensamento, os juízos que procedem da razão, possuem necessidade lógica e validade universal; os outros, pelo contrário não a possuem. Todo o verdadeiro conhecimento se funda deste modo no pensamento. Este é, por conseguinte, a verdadeira fonte do conhecimento humano.

“ O pensamento impera com absoluta independência de toda a experiência, seguindo somente as suas próprias leis. Todos os juízos que formula, distinguem-se, além disso, pelas características da necessidade lógica e da validade universal. Pois bem, quando se interpreta e concebe todo o conhecimento humano em relação a esta forma de conhecimento, chega-se ao racionalismo. (...)

A forma mais antiga do racionalismo encontra-se em Platão. (...) O racionalismo intensifica-se na Idade Moderna (...) Encontramos [o racionalismo] no fundador da filosofia moderna. Descartes e no seu continuador, Leibniz. É a teoria das ideias inatas (...) Segundo ela, são-nos inatos certos número de conceitos, justamente o mais importantes, os conceitos fundamentais do conhecimento. Estes conceitos não procedem da experiência, mas representam um património originário da razão (...)

O mérito do racionalismo consiste em ter visto e feito sobressair com energia o significado do fator racional no conhecimento humano. Mas é exclusivista ao fazer do pensamento a fonte única ou própria do conhecimento” (Hessen, 1960: 62-68).

O último texto que se apresentou foi sobre as fontes do conhecimento.

As duas Fontes de Conhecimento:

Sensibilidade e Entendimento

“O nosso conhecimento provém de duas fontes fundamentais do espírito, das quais a primeira consiste em receber as representações (a receptividade das impressões) e a segunda é a capacidade de conhecer um objeto mediante estas representações (espontaneidade dos conceitos); pela primeira é-nos dado um objeto; pela segunda é pensado em relação com aquela representação (como simples determinação do espírito). Intuição e conceitos constituem, pois, os elementos de todo o nosso conhecimento, de tal modo que nem conceitos sem intuição que de qualquer modo lhes corresponda, nem uma intuição sem conceitos podem dar um conhecimento. Ambos estes elementos são puros ou empíricos. Empíricos, quando a sensação (que pressupõe a presença real do objeto) está neles contida; puros, quando nenhuma sensação se mistura à representação. A sensação pode chamar-se matéria do conhecimento sensível. Daí que a intuição pura contenha unicamente a forma sob a qual é intuído e o conceito puro somente a forma do pensamento de um objeto em geral. (...)

Se chamarmos sensibilidade à receptividade do nosso espírito em receber representações na medida em que de algum modo é afetado, o entendimento é, em contrapartida, a capacidade de produzir representações ou a espontaneidade do conhecimento. Pelas condições da nossa natureza a intuição nunca pode ser senão sensível, isto é, contém apenas a maneira pela qual somos afetados pelos objetos, ao passo que o entendimento é a capacidade de pensar o objeto

da intuição sensível. Nenhuma destas qualidades tem primazia sobre a outra. Sem a sensibilidade, nenhum objeto nos seria dado; sem o entendimento, nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdos são vazios; intuições sem conceitos são cegas. Pelo que é tão necessário tornar sensíveis os conceitos (isto é acrescentar-lhes o objeto na intuição) como tornar compreensíveis as intuições (isto é, submetê-las aos conceitos). Estas duas capacidades ou faculdades não podem permutar as suas funções. O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada podem pensar. Só pela reunião se obtém conhecimento”.

I. Kant, *Crítica da Razão Pura*

Após a leitura e análise deste texto foram clarificados os conceitos nele contido, respondendo-se às questões: Quais são, para Kant, as fontes do nosso conhecimento? Que papel desempenha cada uma delas no conhecimento? Segundo Kant o racionalismo ou o empirismo apresentam-nos uma visão completa (satisfatória) do conhecimento?

Na primeira parte – primeiro parágrafo – Kant explicita a existência de duas fontes de onde provém o conhecimento. A primeira é a fonte empírica que recebe as representações sensíveis (é nela que o objeto é dado ao sujeito). A segunda é a fonte pura ou racional, que organiza as representações (é nela que o objeto é pensado mediante os conceitos). A sensação é o elemento empírico do conhecimento. O conceito é o elemento puro do conhecimento.

Na segunda parte o autor caracteriza as faculdades que permitem ao sujeito que o objeto lhe seja dado e pensado, definindo as condições para que possa existir conhecimento (científico) válido (aplicação de conceitos puros às instituições sensíveis). Deste modo, diz que a sensibilidade é a receptividade do nosso espírito (é, então, uma faculdade para receber as instituições sensíveis).

O entendimento é a espontaneidade de produzir conceitos (isto é uma faculdade para dar forma às intuições).

O conhecimento resulta de uma conjugação de esforços entre a sensibilidade e o entendimento; *sem a sensibilidade nenhum objeto nos é dado; sem o entendimento nenhum objeto é pensado.*

Kant considera, ainda, que nenhuma destas faculdades tem primazia sobre a outra, pois o conhecimento não é possível, nem válido, sem a existência de intuições e de conceitos interligados: *pensamentos sem conteúdos são vazios; intuições sem conceitos são cegas.*

Segundo Kant, as duas fontes do nosso conhecimento são a fonte empírica e a fonte racional.

A fonte empírica recebe as representações sensíveis (é nela que o objeto é dado ao sujeito). Quanto à fonte pura ou racional, que organiza as representações (é nela que o objeto é pensado mediante os conceitos).

Kant considera, ainda, que nenhuma destas faculdades tem primazia sobre a outra, pois o conhecimento não é possível, nem válido, sem a existência de intuições e de conceitos interligados, pois na sua ótica os pensamentos sem conteúdos são vazios e as intuições sem conceitos são cegas.

“Não resta dúvida de que todo o nosso conhecimento começa pela experiência; efetivamente, que outra coisa poderia despertar e pôr em ação a nossa capacidade de conhecer senão os objetos que afetam os sentidos e que, por um lado, originam por si mesmos as representações e, por outro lado, põem em movimento a nossa faculdade intelectual e levam-na a compará-las, ligá-las ou separá-las, transformando assim a matéria bruta das impressões sensíveis num conhecimento que se denomina experiência? Assim, *na ordem do tempo*, nenhum conhecimento precede em nós a experiência e é com esta que todo o conhecimento tem o seu início.

Se, porém, todo o conhecimento se inicia *com* experiência, isso não prova que todo ele derive *da* experiência. Pois bem poderia o nosso próprio conhecimento por experiência ser um composto do que recebemos através das impressões sensíveis e daquilo que a nossa própria capacidade de conhecer (apenas posta em ação por impressões sensíveis) produz por si mesma, acréscimo esse que não distinguimos dessa matéria-prima, enquanto a nossa atenção não despertar por um longo exercício que nos torne aptos a separá-los.

Há pois, pelo menos, uma questão que carece de um estudo mais atento e que não se resolve à primeira vista; vem a ser esta: se haverá um conhecimento assim, independentemente da experiência e de todas as impressões dos sentidos. Denomina-se *a priori* esse conhecimento e distingue-se do empírico, cuja origem é *a posteriori*, ou seja, na experiência” (Kant, 1989: 36-37).

Elaborou-se um registo-síntese e explicitações de conceitos e aplicaram-se cinco questões e a respetiva correção para consolidação dos conteúdos abordados.

Para finalizar a aula foram apresentadas duas imagens, uma de Claude Monet, *O nascer do sol*, 1873 e outra de Amadeo de Souza-Cardoso - Cubismo/Expressionismo, 1917, (ver anexo imagens II), solicitando-se aos alunos/as que as observassem no sentido de as identificar com o racionalismo ou o empirismo.

Na aula de 6 de março de 2012, cujo sumário é: David Hume: o empirismo cético. Os elementos do conhecimento. Tipos ou modos de conhecimento. Análise comparativa das teorias de Descartes e Hume.

Agora iria debruçar-me sobre a origem, possibilidade e valor do conhecimento. Sobre estes problemas, há duas teorias filosóficas que apresentam posições radicalmente diferentes; são elas o racionalismo e o empirismo.

O empirismo, cujo representante mais brilhante foi David Hume, no século XVIII, defende que todas as ideias têm origem na experiência, o conhecimento tem como ponto de partida percepções que Hume divide em impressões e ideias, sendo, por isso, impossível obter conhecimentos acerca da realidade dotados de universalidade e de necessidade lógica.

Os objetivos desta aula foram o de permitir, de forma simples e não cansativa, uma primeira abordagem ao conceito de empirismo cético de David Hume; perceber o que são impressões e ideias; compreender o critério de verdade de D.Hume para reconhecimento de ideias válidas; concluir que a análise da causalidade, fundada na indução, desemboca, em Hume, no ceticismo controlado; confrontar as posições de Descartes (racionalismo) e de D. Hume (empirismo), quanto aos problemas da origem e da validade do conhecimento.

A utilização de textos, relação tão necessária quanto original, permitiria, pela sua leitura, análise e interpretação, o desenvolvimento do espírito analítico dos alunos, desenvolvendo-se, desta forma, as suas capacidades de conceptualização, problematização e argumentação, fundamentais à Filosofia enquanto competências próprias e objeto privilegiado da sua avaliação, avaliação que só faz sentido numa aprendizagem do filosofar desenvolvido numa relação estreita com a leitura, a expressão verbal e a escrita.

“Deverá ser objeto de ação pedagógica específica a integração progressiva dos problemas analisados em temas filosóficos já historicamente dados. É certo que isto corresponde já a outro nível de iniciação filosófica, mas, como acima se disse, sem este nível não haverá uma cultura filosófica mínima, que é também indispensável. Isto obter-se-á recorrendo a textos e a autores escolhidos em função dos problemas” (Boavida, 2010: 191).

A análise crítica de esquemas-síntese permite a sistematização dos conteúdos, facilitando a sua assimilação e tornando, assim, significativa a sua aprendizagem.

Terminei a aula com a realização de uma ficha de atividades que serviu de *feed-back*, como sistematização dos conteúdos lecionados.

Ao racionalismo de Descartes, para quem a razão é a fonte do conhecimento verdadeiro, opõe-se o empirismo de Hume, para quem todo o conhecimento deriva da experiência, tendo todas as crenças e ideias uma base empírica, até as mais complexas. O objeto impõe-se ao sujeito.

Os Elementos do conhecimento são: Impressões, onde se incluem as sensações, as emoções e as paixões. As ideias ou pensamentos são as representações das impressões. Que relação existe entre impressões e ideias? As ideias derivam das impressões. Não podem existir ideias das quais não tenha havido uma impressão prévia.

As ideias e as impressões são elementos do conhecimento. Todo o conhecimento deriva da experiência. Não há conhecimento fora dos limites impostos pelas impressões.

Negação da ideia abstrata, ou seja a ideia desprovida de aspetos particulares e singulares.

O hábito sendo as ideias particulares, com as quais evocamos outras ideias semelhantes. Exemplo: a ideia de flor, que nos leva a evocar outras flores ou aquela flor individual.

Os tipos ou modos de conhecimento identificados são: relações de ideias, o conhecimento das relações que existem entre as ideias e questões de facto, o conhecimento de factos.

A ordem e a regularidade das nossas ideias assentam em princípios que permitem uni-las e associá-las. Os princípios de associação das ideias são: a semelhança, exemplo: um rosto desenhado remete-nos para o rosto original. A isto se chama causalidade e conexão necessária.

A contiguidade no tempo e no espaço, exemplo: a lembrança de um comboio leva a pensar na estação, nos passageiros.

A causalidade (causa e efeito), exemplo: a água fria posta ao lume (causa) faz pensar na fervura (efeito).

É justamente na relação de causa e efeito que se baseiam os nossos raciocínios acerca dos factos. A relação de causa e efeito é geralmente entendida como sendo uma conexão necessária. Só a partir da experiência é que se pode conhecer a relação entre causa e efeito. É um conhecimento a posteriori e não a priori.

“Atrever-me-ei a afirmar, como uma proposição geral que não admite exceção, que o conhecimento desta relação [a relação de causa e efeito] não é, em circunstância alguma, obtido por raciocínios *a priori*, mas deriva inteiramente da experiência, ao descobrirmos que alguns objetos particulares se combinam constantemente uns com os outros” (Hume, 1989: 33).

O nosso conhecimento acerca dos factos futuros não é um rigoroso conhecimento. Trata-se apenas de uma crença, no sentido de suposição ou de probabilidade. Tal não significa que não tenhamos a certeza de que o fogo queimará ou que a água molhará. Esta certeza tem apenas um fundamento psicológico: o hábito ou costume. O hábito é um guia para a vida prática, mas não constitui um princípio racional.

“Suponham que um Homem adquiriu experiência e viveu tempo suficiente no mundo para ter observado a ligação constante entre objetos ou conhecimentos habituais; que resulta desta experiência? Ela infere imediatamente a existência de um dos objetos do aparecimento do outro. Todavia não adquiriu, através da sua experiência, qualquer ideia, qualquer conhecimento do poder secreto pelo qual um dos objetos produz o outro; e não é através de qualquer exercício da razão que ele é levado a tirar essa conclusão. Mas é sempre levado a tirá-la; e, mesmo que se convencesse que o seu entendimento não tem qualquer papel na operação prosseguiria, no entanto, no mesmo fluxo de pensamento. Há um outro princípio que o leva a extrair tal conclusão.

Este princípio é o costume, o hábito. (...) após a ligação constante entre dois objetos – calor e chama, por exemplo, ou peso e solidez – somos levados, unicamente pelo costume, a esperar por um quadro surge o outro.

(...) Todas as conclusões tiradas da experiência são, pois efeitos do costume e não efeitos do raciocínio”.

D. Hume, Investigações sobre o Entendimento Humano, seção V.

As três substâncias que Descartes concebe clara e distintamente, a saber, o eu, o mundo e Deus, deixam de fazer parte do horizonte do nosso conhecimento. Segundo Hume, porque nos devemos limitar à experiência e à inferência causal apenas se pode aceitar quando é estabelecida entre impressões. Só dispomos da intuição de ideias e impressões.

São a coerência e a constância de certas percepções que nos levam a acreditar que há coisas externas, dotadas de uma existência contínua e independente.

Quanto à existência de Deus, Hume conclui que não existe um ser cuja existência esteja à partida demonstrada. Deus não é objeto de qualquer impressão. Logo o argumento ontológico é excluído.

O empirismo de Hume traduz-se nas seguintes consequências: O fenomenismo: dado que só conhecemos as percepções, a realidade acaba por se reduzir aos fenómenos, ou seja, àquilo que aparece. O ceticismo: como a realidade a que temos acesso se reduz às percepções, a crença na existência de algo para lá dos fenómenos carece de fundamento. A capacidade cognitiva do entendimento humano limita-se ao âmbito provável.

Foi apresentado e trabalhado o seguinte texto:

Impressões e Ideias

“Todas as percepções da mente humana se reduzem a duas classes distintas, que denominarei Impressões e Ideias. A diferença entre ambas consiste nos graus de força e de vivacidade com que surgem na mente (...). Às percepções que entram com maior força e violência podemos chamar impressões; e designo sob este nome todas as nossas sensações, paixões e emoções tal como quando aparecem pela primeira vez na alma. Por ideias entendo as imagens débeis das impressões, quando pensamos e raciocinamos; desta classe fazem parte todas as percepções suscitadas por este discurso, por exemplo, com a exceção das que são originadas pela visão e pelo tato, e das que se relacionam com o prazer ou desprazer imediatos que este discurso possa proporcionar. Não creio que seja necessário gastar muitas palavras para explicar esta distinção. Cada um perceberá por si mesmo a diferença que há entre sentir e pensar”.

D.Hume, *Tratado da Natureza Humana*

Após a sua leitura e análise, foram clarificados os conceitos nele contidos e solicitou-se aos alunos que completassem o seguinte quadro:

De acordo com Hume:

- 1- O conteúdo do conhecimento consiste em _____ e _____.
- 2- Impressões e ideias distinguem-se pelo _____ com que aparecem na mente.
- 3- A _____ nunca pode alcançar a força e a vivacidade da _____.
- 4- Toda a _____ deriva da _____ à que corresponde.
- 5- Não existem _____ de que não se tenha tido anteriormente a _____.

- 1- O conteúdo do conhecimento consiste em **impressões** e ideias.
- 2- Impressões e ideias distinguem-se pelo **grau de força e de vivacidade** com que aparecem na mente.
- 3- A **ideia** nunca pode alcançar a força e a vivacidade da **impressão**.
- 4- Toda a **ideia** deriva da **impressão** à que corresponde.
- 5- Não existem **ideias** de que não se tenha tido anteriormente a **impressão**.

Para consolidação da matéria apresentada, elaborou-se um registo-síntese, realizando-se, ainda, um exercício e a respetiva correção para consolidação dos conteúdos abordados.

Na aula de 8 de março de 2012, cujo sumário foi: A gnosiologia e a epistemologia, tratou-se das questões em torno do conhecimento vulgar e do conhecimento científico.

Para esta aula tive como objetivo, motivar a turma para as aulas de Filosofia e revelar a importância desta disciplina, para uma melhor compreensão do mundo em constante mutação.

O processo de ensino-aprendizagem, é uma espécie de caminhada em permanente construção, constituída por passos percorridos pelos alunos e, auxiliados pelo professor.

A aula que lecionei incidiu sobre o estatuto do conhecimento científico onde demonstrei a importância do conhecimento científico em oposição ao senso comum, na compreensão do real. No entanto, salientei que este não é um conhecimento perfeito e definitivo da realidade, é apenas uma leitura provisória. Dei pistas aos alunos de modo a que estes por si só percebessem que existem outras formas de apreender o real.

O diálogo orientado e o recurso a imagens foram as estratégias utilizadas, já que convidam o aluno a exercitar-se na prática do discurso e no desenvolvimento do espírito crítico, ao mesmo tempo permitiu ao docente aferir o grau em que o aluno se encontra, de forma a poder intervir da maneira mais adequada. Recorri também à leitura e análise de textos, visto que estes possibilitam uma prática mobilizadora para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e discursivas.

Com a finalidade de tornar os conteúdos mais perceptíveis utilizei exemplos próximos dos alunos, apelando às suas vivências. Estabeleci também uma quebra na aula, projetando ilusões óticas, permitindo de um modo mais descontraído e didático que os alunos percebessem a diferença entre senso comum e conhecimento científico.

Terminei a aula com o registo-síntese de conceitos no quadro para se proceder à consolidação e articulação dos mesmos, de modo a dinamizar o espírito de equipa e de interajuda entre os alunos o que permitiu também um *feedback* dos conteúdos lecionados.

Assim foram abordadas as temáticas da gnosiologia ou teoria do conhecimento que procura explicar o conhecimento, tentando estabelecer os fundamentos do conhecimento verdadeiro. As reflexões gnosiológicas orientam em função de três problemas centrais: a natureza ou essência, origem ou fonte e valor e limites do conhecimento.

“Esta palavra designa a filosofia das ciências, mas com um sentido mais preciso (...). É essencialmente o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e a sua importância objetiva.

Deve-se pois, distinguir a epistemologia da teoria do conhecimento [gnosiológica], se bem que ela constitua a sua introdução e o seu auxiliar indispensável” (Lalander, (s/d): 370).

A epistemologia, ou filosofia das ciências é a área filosófica que estuda a ciência, no sentido de averiguar a solidez dos seus fundamentos e de analisar criticamente a metodologia que utiliza.

Por outro lado, o estudo gnosiológico ou reflexão sobre o conhecimento em geral, envolve a descrição e a interpretação da atividade cognoscitiva. O conhecimento científico foi-se assumindo como a forma privilegiada de conhecer o real. As sociedades ocidentais depositaram toda a sua confiança e esperança na ciência, sobretudo no que diz respeito às suas aplicações técnicas e tecnológicas.

- Quem não reconhece as vantagens da eletricidade?

- Quem se imaginaria hoje sem telefone, telemóvel, frigorífico, televisão ou computador?

- Quem se imagina hoje sem medicamentos para tratar as doenças?

O que é a epistemologia?

“Assim como se não houvesse atividade artística seria difícil conceber a existência da estética, também se não existisse conhecimento científico não existiria a Epistemologia; esta disciplina, com efeito, emerge e desenvolve-se numa grande proximidade temática das ciências, das suas práticas, dos seus discursos, dos seus problemas (...). Como reflexão global e exterior à ciência, a epistemologia ocupa-se dela sobretudo na medida em que ela se revelou um meio privilegiado de conhecimento do real, conhecimento que se apresentava em contínuo crescimento e sobre o qual se pretendiam exercer funções normativas e legisladoras” (Carrilho e J. Sâáguas, 1991: pp.VII e XI).

Foram apresentados as fontes e características do conhecimento vulgar. Depois de observar as imagens essa observação irá dar origem a um conjunto de sensações organizadas numa perceção. A perceção que se tem das imagens não corresponde efetivamente à realidade. Uma ilusão, uma aparência, trata-se de uma ilusão ótica, geométrica. A nossa visão e a perceção imediata podem-nos enganar. Assim aquilo que no dia-a-dia percebemos da realidade pode surgir como uma mera aparência, uma ilusão, um erro ou algo que, embora pareça que é, efetivamente não o é. Existem muitas aparências que todos julgam ser evidências. Exemplo:

Galileu, por propor a teoria heliocêntrica, viu-se forçado a jurar em público que a sua teoria estava errada.

Algo pode ser visto, a fonte destes conhecimentos são as experiências sensitivas, as experiências associadas aos nossos órgãos sensoriais. Relacionamo-nos com o mundo que nos rodeia, antes de mais, através dos sentidos. São eles que nos permitem diversos tipos de experiências que, acumuladas, constituem o primeiro nível de conhecimento da realidade exterior: o conhecimento vulgar ou senso comum.

O conhecimento vulgar ou senso comum é o primeiro nível de conhecimento e constitui-se a partir da apreensão sensorial espontânea e imediata do real. Corresponde à nossa forma imediata de apreender o real, não resulta de nenhuma procura sistemática e metódica, nem exige qualquer estudo prévio. É indisciplinar e imetódico, não decorre de nenhum plano prévio, apenas surge espontaneamente. O senso comum é prático na medida em que é com base nele que orientamos a nossa vida quotidiana.

O conhecimento vulgar é um conjunto desorganizado de opiniões subjetivas, suposições, pressentimentos, preconceitos e ideias feitas que nos conduzem a uma visão superficial e funcional, embora, por vezes errónea da realidade. As suas características principais são: espontâneo e imediato; superficial; assistemático e desorganizado; dogmático e acrítico; sensitivo; subjetivo; ametódico e não disciplinar.

O conhecimento vulgar é na perspectiva de Karl Popper, o ponto de partida para qualquer conhecimento mais aprofundado do real, o científico, o filosófico ou o racional. Mas o facto de ele ser um ponto de partida não significa que não o tenhamos de corrigir, de o reformular, de o criticar. É um ponto de partida ainda que inseguro.

“A ciência, a filosofia, o pensamento racional, todos devem partir do senso comum.

Não, talvez, por ser o senso comum um ponto de partida seguro: a expressão “senso comum” que estou aqui a usar é muito vaga, simplesmente porque denota uma coisa vaga e mutável - os instintos, ou opiniões de muitas pessoas, às vezes adequados ou verdadeiros e às vezes inadequados ou falsos.

Como nos pode fornecer um ponto de partida uma coisa tão vaga e insegura como o senso comum? A minha resposta é: porque não pretendemos nem tentamos construir (...) um sistema seguro sobre esses “alicerces”. Qualquer das nossas muitas suposições de senso comum (...) da qual partamos pode ser contestada e criticada a qualquer tempo; frequentemente, tal suposição é criticada com êxito e rejeitada (por exemplo, a teoria de que a Terra é plana). Em tal caso, o senso comum é modificado pela correção, ou é transcendido e substituído por uma teoria que, por menor ou maior período de tempo, pode parecer a certas pessoas como mais ou menos “maluca”(...). Toda a ciência e toda a filosofia são senso comum esclarecido.

(...)

A minha primeira tese é, pois, que o nosso ponto de partida é o senso comum e que o nosso grande instrumento para progredir é a crítica” (Popper, 1975: 42).

Gaston Bachelard considera-o como um obstáculo epistemológico, como algo que impede a produção de conhecimento científico. Não basta criticar e corrigir o conhecimento vulgar, é preciso romper totalmente com ele.

“A ciência, na sua necessidade de realização como no seu princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se lhe acontece, num espeto particular, legitimar a opinião, é por outras razões que não aquelas que fundamentam a opinião; de tal maneira que a opinião não tem de direito qualquer razão. A opinião pensa mal; ela não pensa: ela traduz necessidades em conhecimentos. Designando os objetos pela sua utilidade, ela interdiz-se de os conhecer. Nada se pode fundar sobre a opinião: é necessário primeiro destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a superar. Não bastará, por exemplo, retificá-la em pontos particulares, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico interdiz-nos de ter uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que nós não sabemos formular claramente” (Bachelard, 1996: 14).

O conhecimento científico representa um nível de conhecimento mais aprofundado do real do que o conhecimento vulgar. Distingue-se na medida que transforma as qualidades em quantidades, através de instrumentos de medida; unifica racionalmente a diversidade empírica e estabelece relações entre os fenómenos observados. A ciência nasceu de uma atitude problematizadora, crítica e planeada.

O conhecimento científico apresenta como características: é objetivo, tem em atenção o facto; é metódico; resulta da formulação de hipóteses; formula teorias e leis; ser preditivo, na medida em que prevê a ocorrência de novos fenómenos; ser revisível, pois encontra-se sujeito a correções; ser provisório, até surgir outra teoria mais eficaz e mais próxima da verdade.

Apresentei três textos, um relativamente ao conhecimento vulgar ou senso comum e dois relativamente ao conhecimento científico, que passo a citar:

O Conhecimento Vulgar ou Senso Comum

“O homem é um ser que está no mundo (...). Dessa experiência de estar no mundo-realidade exigência da vida quotidiana, em todos os tempos, para todos os homens, brota um conjunto de conhecimentos do homem a respeito de si próprio, como do ambiente que o cerca. (...) Tal soma de conhecimentos basta à mera sobrevivência humana, embora não possibilite explicar o

porquê das coisas assim captadas. É mais memória e associação do que propriamente especulação intelectual.

Temos assim, por exemplo, as noções do homem do campo sobre o tempo, a sabedoria contida nos provérbios, as receitas caseiras tanto de ordem culinária como de objetivo terapêutico, as tradições populares, etc.

Este saber vulgar (...) provém, primariamente, da experiência sensível. Pela janela aberta dos sentidos. Colhemos o mundo todo. Outra fonte do saber comum situa-se na experiência existencial. Viver é responder, instintivamente, a constantes desafios como a fome, o calor, o frio, a chuva, o cansaço, o trabalho, etc.

Também de investigações pessoais nasce o saber empírico. (...) Todo o homem busca espontaneamente esclarecer-se sobre a realidade que o cerca, juntando (...) razoável bagagem de conhecimentos e experiências.

Enfim, cumpre ressaltar a transmissão cultural. A pessoa humana como ser social recebe pela linguagem inúmeras noções das gerações anteriores, do meio em que vive, das tradições, etc.

Evidentemente, o saber comum – repertório de interpretações provocadas mais pela aparência das coisas do que pela verdade do real – é imperfeito, impreciso, errôneo e por vezes assistemático. Mas mesmo assim, constitui um saber válido e indispensável.

Todas as ciências se desenvolveram a partir de noções comezinhas, embora esse saber informe-se coadune hoje com as experiências da civilização tecnológica. Em sua ingênua metafísica, o saber ordinário inclui um núcleo de afirmações de fundamental importância”.

Vanhuchi, *A Filosofia e as Ciências Humanas*

Após a leitura e análise deste texto, foram clarificados os conceitos nele contido, no sentido de responder às questões: Quais são as fontes do senso comum? Quais as características do senso comum?

O conhecimento vulgar é o primeiro nível de conhecimento e constitui-se a partir da apreensão sensorial espontânea e imediata do real. Corresponde, assim, à nossa forma imediata de apreender o real que não resulta de nenhuma procura sistemática e metódica.

É subjetivo pois é o próprio sujeito que organiza as suas experiências e conhecimentos, tanto que os adquire por vivência própria, ou pelo que ouviu dizer; - “A pessoa humana como ser social recebe pela linguagem inúmeras noções das gerações anteriores, do meio em que vive, das tradições, etc.”

É superficial, isto é, conforma-se com a aparência, com aquilo que se pode comprovar simplesmente estando junto das coisas – “as noções do homem do campo sobre o tempo, a sabedoria contida nos provérbios, as receitas caseiras tanto de ordem culinária como de objetivo terapêutico, as tradições populares, etc.”

É sensitivo, ou seja, refere a vivências, estados de ânimo e emoções da vida diária – exemplo: “Este saber vulgar (...) provém, primariamente, da experiência sensível. Pela janela aberta dos sentidos. Colhemos o mundo todo. Outra fonte do saber comum situa-se na experiência existencial. Viver é responder, intuitivamente, a constantes desafios como a fome, o calor, o frio, a chuva, o cansaço, o trabalho, etc.”

É Assistemático, pois esta “organização das experiências não visa uma sistematização das ideias, nem na forma de adquiri-las nem na tentativa de validá-las. – “o saber comum – repertório de interpretações provocadas mais pela aparência das coisas do que pela verdade do real – é imperfeito, impreciso, erróneo e por vezes assistemático. Mas mesmo assim, constitui um saber válido e indispensável.”

É acrítico uma vez que, verdadeiro ou não, a pretensão de que esses conhecimentos o sejam não se manifesta sempre de uma forma crítica – “Tal soma de conhecimentos basta à mera sobrevivência humana, embora não possibilite explicar o porquê das coisas assim captadas. É mais memória e associação do que propriamente especulação intelectual.”

Foram apresentados dois textos sobre o conhecimento científico, que passo a citar:

O Conhecimento Científico

“O primeiro princípio da ciência será para nós a objetividade. O pensamento deve ser submetido aos factos. Os factos estão na origem das teorias e controlam-nas. As teorias são os únicos meios de simplificação e de predição, mas não existiriam sem os factos. Pela sua objetividade, a ciência realiza o seu duplo objetivo de aceitação universal e de eficácia.

O subjetivismo conduziria à discussão interminável e à dificuldade (...). O segundo princípio da ciência é a procura da repetibilidade ou da invariância. É a procura da ordem, da estrutura. Invariância no tempo e no espaço ou variância segundo leis simples, tal é o objetivo perseguido. Nos casos mais complicados, recorremos à estatística e às probabilidades para atingir este ideal. Nos casos intermédios simplificamos e contentamo-nos com uma boa aproximação. Em todos os casos fazemos uma escolha, que verificamos.

O terceiro princípio é, em parte, consequência do primeiro. Para sabermos se a ciência é realmente objetiva, é preciso poder controlar, e este controlo supõe que os dados da ciência sejam operatórios (...).

Pelo seu carácter operatório, os dados científicos e as conclusões que deles deduzimos podem ser confrontados com a realidade. Os fenómenos previstos devem estar de acordo com os fenómenos observados (...).

O quarto princípio da ciência é a necessidade de retroação e das correlações. A ciência procede por aproximações sucessivas. Ele resulta da fraqueza dos nossos meios e da complexidade do universo. Este princípio resume toda a história da ciência. É verdadeiro tanto para a lógica e as matemáticas como para as ciências naturais (...).

A ciência conduz a distinguir fatores, a anunciar leis e a formular hipóteses. Quando as hipóteses são suficientemente estabelecidas e permitem uma previsão razoável, tornam-se teorias (...).

Os fenómenos estudados pela ciência não são de tipo uniforme. Alguns de entre eles podem ser considerados sob o ângulo de um determinismo estreito, outros podem ser vistos à luz das probabilidades”.

R. Leclercq, *Traité de la Méthode*

“Além disto, os cientistas verificam unanimemente no conhecimento científico um carácter muito alheio à mentalidade científica de séculos passados, o da revisibilidade. Não há nem nas ciências experimentais, nem, mesmo na Matemática, posições definitivas e irreformáveis. Toda a verdade científica aparece em certo sentido, como provisória, suscetível de revisão, de aperfeiçoamento. Todos os conhecimentos científicos são aproximados, quer pela imperfeição das observações experimentais em que se fundam, quer pela necessária abstração e esquematização com que são tratados”.

F. Selvaggi, *Enciclopédia Filosófica*

O texto refere-se às características do conhecimento científico, referindo que este, contrariamente ao saber vulgar, representa um nível de conhecimento mais aprofundado do real. Deste modo, este conhecimento transforma as qualidades em quantidades, através de instrumentos de medida. Unifica racionalmente a diversidade empírica e estabelece relações entre os fenómenos observados.

As características do conhecimento científico são: Procura ser objetivo, isto é, ter em atenção o facto, excluindo as apreciações subjetivas; resulta de um método específico apoiado

na verificação e no controlo experimental; resulta da formulação de hipóteses que procuram ordenar a diversidade empírica; é constituído por um conjunto de teorias, que são hipóteses já estabelecidas e comprovadas; é legislador, pois procura leis que expressem a invariância e a repetibilidade dos factos (determinismo), ou, em caso de maior complexidade, exprime os factos em termos estatísticos ou probabilísticos; é preditivo na medida em que prevê novos fenómenos; é revisível pois encontra-se sujeito a correções; é provisório até surgir outra teoria mais eficaz e mais próxima da verdade; é uma construção racional, uma vez que o cientista tem de fazer uma interpretação lógico-racional dos dados, relacioná-los e integrá-los numa teoria. Esta integração é que vai explicar as suas causas ou razões de ser.

Para finalizar são apresentadas imagens em PowerPoint (ver anexo IV) e o registo síntese de conceitos no quadro (ver anexo III) para se proceder à consolidação e articulação dos mesmos.

Avaliação

Após a conclusão da licenciatura em Filosofia, em 2001 e de já ter alguma experiência letiva, era essencial a realização do Estágio Pedagógico para poder continuar a lecionar. Assim sendo, decidi inscrever-me no Mestrado de Ensino da Filosofia na Universidade do Minho e tive a sorte de ser colocada na Escola Secundária de Vilela, região que conheço, uma vez que sou natural de Paredes (Sobreira) e já lecionei na escola EB 2 e 3 de Paredes, pertencendo ao mesmo concelho, mesmo assim estava perante uma nova experiência, um novo ambiente de trabalho.

Como é natural no início desta experiência criei expectativas e ambições, fomentando, assim, uma atitude bastante positiva em relação ao futuro. Desde os primeiros trabalhos que realizei esforcei-me por alcançar bons resultados com o intuito de ser uma boa professora, profissão que sonho desde sempre, independentemente de ter outra.

Nesta medida poderei afirmar que encarei o Estágio Pedagógico como um fator muito positivo e fundamental no meu percurso académico, pois foi um período em que para além de pôr em prática toda a aprendizagem adquirida nos anos transatos, também serviu para alcançar novos conhecimentos, em termos teóricos e práticos e ultrapassar dificuldades e obstáculos com que ainda não tinha deparado. Adaptei-me relativamente bem a esta nova

realidade escolar sendo, a escola Secundária de Vilela, uma escola simpática, com pessoas bastante afáveis, pessoal docente, não docente e alunos.

Quando fui conhecer melhor a escola onde iria estagiar, ia com grandes expectativas e ansiedade. Estas aumentaram ainda mais quando a minha Orientadora, Professora Paula Ribeiro me confirmou, que iria lecionar uma turma de 11º ano. De facto, se por um lado, reconhecia que o ensino a alunos do ensino secundário teria como uma das principais vantagens a menor incidência de casos de indisciplina, por outro não pude deixar de reconhecer que o mesmo exigiria da minha parte conhecimentos científicos alargados e profundos. No início do Estágio Pedagógico estava consciente de que seria um ano que exigiria da minha parte muito trabalho, mas que também me traria muitas aprendizagens.

Uma das componentes essenciais deste modelo de Estágio consistiu na observação de aulas. De facto, visto que me era exigida, a leção mínima de dez regências, a observação de aulas era de extrema importância. Na verdade, foi através da observação da maioria das aulas da minha Orientadora, que tomei primeiramente contacto com as turmas. Como tal, ao observá-las, procurei ter atenção às atividades desenvolvidas, ao modo de gerir as interações, às estratégias adotadas, à forma de reagir perante determinadas situações e, também, às reações dos alunos. Todas estas observações ajudaram-me, não só no momento de planificação, na medida em que procurei sempre escolher atividades, estratégias, materiais, modos de interação adequados à turma, mas também no momento da execução, pois, por vezes, quando estava a dar uma aula e tinha de resolver alguma situação inesperada, procurava resolvê-la de acordo com as informações que recolhera durante a observação e com o exemplo da minha Orientadora.

Foi também através da observação das aulas da minha Orientadora que me apercebi da importância primordial da necessidade de uma ampla competência científica. Na verdade, esta competência é uma (senão a primeira e principal) condição indispensável a um bom professor.

Também foi gratificante e enriquecedor assistir a algumas regências dos colegas de estágio e, assim, ter acesso a perspetivas diferentes de abordar determinadas temáticas.

Houve alguns aspetos que me marcaram positivamente neste ano letivo como a minha apresentação como professora aos alunos, o progressivo à-vontade e confiança, que só foram possíveis, no ambiente acolhedor e familiar que encontrei na escola. De facto, desde o primeiro minuto, senti que era bem recebida e que teria condições físicas e humanas para aprender e ensinar o melhor possível. Foi este ambiente que me acompanhou ao longo de todo o ano letivo.

Um factor que considerei fundamental no Estágio Pedagógico, foi a autonomia que me foi concedida pela minha Orientadora, na minha relação com os alunos, nas aulas que lecionei, nas questões para os testes, na participação nas aulas, nos trabalhos de grupo, entre outros. Isto contribuiu, em grande medida, para o enriquecimento da minha experiência como professora.

Em relação à turma na qual lecionei, foi uma boa surpresa para mim. Primeiro porque encontrei, na sua generalidade, alunos interessados e que revelaram grandes qualidades a nível pessoal e afetivo. Desde cedo senti que todos sem exceção me receberam muito bem e que tinham interesse pelas aulas que lhes apresentava. Claro que nem sempre pude ir ao encontro das preferências de todos (o que à partida é já de si uma utopia), no entanto, penso que todos tentaram criar um ambiente agradável e bastante acolhedor.

Além disso, esta turma também me agradou na medida em que, a nível comportamental possibilitou o desenvolvimento de determinado tipo de atividades que seria de difícil concretização com outro tipo de turmas, nomeadamente, trabalhos de grupo, debates, pesquisas na internet, entre outros. Era um conjunto de alunos interessados, participativos e com um bom sustentáculo científico, o que permite realizar uma boa aula de Filosofia.

Por fim, quero ainda referir que não foi apenas dentro da sala de aula que pude constatar tudo o que acima referi. Também nos intervalos tive a oportunidade de conhecer melhor os elementos da turma e de confirmar a grande oportunidade que me foi dada de os ter como meus alunos, ainda mais no meu ano de Estágio.

Em termos das expetativas que foram por mim criadas no início do ano, creio que foram todas concretizadas conseguindo dar resposta a todos os meus objetivos e deveres enquanto professora.

Considero-me uma pessoa com uma elevada capacidade de organização, responsabilidade e autonomia na realização das mais diversas atividades, tais como planificações, planos de aula, fichas de avaliação, relatórios, entre outros. Para além disso, mostrei-me ao longo destes meses extremamente interessada, motivada e disponível para o trabalho, possuindo um espírito aberto para os reparos, sugestões e conselhos da Orientadora.

Tendo em conta os aspetos acima mencionados em conjunto com o meu grande *amor*, *fascínio* e *dedicação* por esta atividade profissional, é com orgulho e satisfação que olho para os resultados que consegui atingir, já que considero que a minha missão nesta viagem foi bem conseguida, penso que fiz um bom trabalho.

Conclusão

Uns dias bons, outros nem tanto assim. Penso que já todos sabemos que as coisas nem sempre se revelam fáceis! No entanto, não é nossa intenção arredar um pé que seja do objetivo a que a nossa disciplina se propõe: que cada aluno elimine qualquer sensação de estranheza face à Filosofia; que cada aluno adquira o hábito de problematizar e refletir sobre os seus conhecimentos; que cada aluno desenvolva competências não só a nível do domínio cognitivo, mas também ao nível da participação ativa que deve ter junto da própria sociedade; enfim, que cada aluno rejeite o “saber único”, a “raça única”, o “partido único”, de modo a que, também na sua vida, o diálogo e a tolerância reinem sobre qualquer espécie de “visão única”, reinem sobre qualquer espécie de fundamentalismo eis tudo o que se espera ter atingido, quando finalmente tivermos concluído dois anos de aprendizagem.

Passados os tempos de turbulência em águas minhotas, que conduziram ao naufrágio, com persistência e perseverança consegui sobreviver usando um pequeno bote de salva-vidas. Deste modo, encontrei um novo rumo, na vila de Vilela, entrando numa nova embarcação, mais sólida e consistente, dirigida pela minha *Comandante* Paula Ribeiro.

Uma viagem que, como é habitual, contou com alguns períodos conturbados, na minha ótica, não muitos, e, outros de acalmia, sempre com o objetivo de lançar a âncora num porto seguro.

Passados quase nove meses de *navegação* na Escola Secundária Vilela, direi que foram tempos de muito trabalho, esforço, dedicação, aprendizagens e conquistas e, acima de tudo, de realização própria. Cada dia que passava reanimava a chama há muito acesa, ou seja, o fascínio pelo ensino.

Eis que termina a conturbada viagem em terras minhotas....

Bibliografia

- AA. VV. (1989-1992). *Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, 5 vols. Lisboa/S. Paulo: Verbo.
- Abbagnano, N (1997). *História da Filosofia*, trad.. Lisboa: Presença.
- Abrunhosa, Maria A.; Leitão, Miguel (2003). *Um outro olhar sobre o mundo*. Porto: Asa.
- Alves, F., Arêdes J., Carvalho, F (2005). *705 Azul – 11º ano*. Lisboa: Texto Ed..
- Amorim, Carlos; Aguiar, Maria; Albergaria Maria (2000). *Introdução à Filosofia*. Porto: Areal.
- Lalander, A. (s/d). *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, vol. I, 10ª ed., trad.. Porto: Rés Editora.
- Arends, R. (1987). *Aprender a Ensinar*, trad.. Lisboa : McGraw-Hill.
- Bachelard, G (1980). *La formation de L'Esprit Scientifique*. Paris: J Vrin.
- Russell, B. (2001). *Os Problemas da Filosofia*, trad.. Coimbra: Almedina.
- Blackburn, Simon (1997). *Dicionário de Filosofia*, trad.. Lisboa: Gradiva.
- Boavida, João (1991). *Filosofia, do ser e do ensinar*. Coimbra: INIC.
- Boavida, João (1993). *Filosofia-Pedagogia. Pedagogia-Filosofia*, Separata de *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27 (3), pp. 349-385.
- Boavida, João (2010). *Educação filosófica*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Borges, José F.; Paiva, Maria; Tavares, Orlanda (2011). *Contextos, Filosofia 11ºano*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, Pierre (1999). *A dominação masculina*, trad.. Oeiras: Celta Editora.
- Cardón, J., Martinez, T. (1990-1994). *História da Filosofia*, vol. I, trad.. Lisboa: Edições 70.
- Carrilho, M. M. (1991). *Epistemologia: Posições Críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carrilho, M.M. (1993). *A Filosofia das Ciências*. Lisboa: Presença.
- Carrilho, M.M. (1994). *Jogos de Racionalidade*. Lisboa: Presença.
- Carvalho, Daniel D de, Borges, José F (2002). *O Espaço e o Tempo*. Porto: Afrontamento.
- Coutinho, Jorge (2003). *Filosofia do Conhecimento*. Lisboa: Universidade Católica Ed..
- Ferrater Mora, Ferrater (1982). *Dicionário de Filosofia*, trad.. Lisboa: Dom Quixote.
- Folscheid, Dominique; Wunenburger, Jean-Jacques (1997). *Metodologia filosófica*, trad., S. Paulo, Martins Fontes.
- Legrand, Gérard (1991). *Dicionário de Filosofia*, trad.. Lisboa: Edições 70.
- Hessen, J. (1960). *Teoria do Conhecimento*, trad.. Coimbra: Ed. Arménio Amado.
- Hume (1989). *Investigação Sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Edições 70.
- Kant (1989). *Crítica da Razão Pura*, 2ª ed., trad.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Landsheere, Viviane (1991). *Educação e Formação*, trad.. Porto: Asa.
- Locke (1999). *Ensaio Sobre o Entendimento Humano*, vol. I, trad.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- M.M. Carrilho e J. Sáágua (1991). “ Objetivos e Fronteiras do Conhecimento” in M.M. Carrilho (org.), *Epistemologia: Posições e Críticas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Miguel de Cervantes (1998). *Dom Quixote*, trad.. Lisboa: Civilização Ed..
- Minder, Michel (1980). *Didática Funcional*, trad.. Coimbra: Coimbra Editora.
- Mora, Ferrater (1982). *Dicionário de Filosofia*, trad.. Lisboa: Dom Quixote.
- Morin, Edgar & Prigogine, Ilya (1998). *A sociedade em Busca dos Valores*, trad.. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, Edgar (1996). *Ciência com consciência*, trad.. Lisboa: Europa-América.
- Popper, Karl (1989). *Em Busca de um Mundo melhor*, trad.. Lisboa: D. Quixote.
- Popper, Karl (1975). *O conhecimento objetivo*, trad.. S. Paulo: Universidade de S. Paulo e Itatiaia.
- Popper, Karl (1987). *Sociedade Aberta, Universo Aberto*, trad.. Lisboa: D. Quixote.
- Postic, Marcel (1998). *A Relação pedagógica*, 2ª ed., trad.. Coimbra Editora.
- Programa de Filosofia, 10º e 11º, Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral.
- Ricouer, Paul (1976). *Interpretation Theory: Discourse and the Sulplus Of Meaning*. The Texas, Christian Universety Press, Forrth Worth Texas.
- Rose, S. (1989). *Para uma nova ciência*, trad.. Lisboa: Gradiva.
- Santos, Boaventura S (1988). *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento.
- Shopenhauer, A. (s/d). *O mundo como vontade e representação*, trad.. Porto: Rés.
- Simon, Josef (1990). *Filosofia da Linguagem*, trad.. Lisboa: Edições 70.
- Sumares, Manuel (1984). “O ‘trabalho’ do texto filosófico e a sua interpretação”, Separata de *Revista Portuguesa de Filosofia*, tomo XL, 4.

Sítios/ motores de busca consultados

<http://www.swarthmore.edu/humanities/clicnet/philosophie.html> - Lista de sítios relacionados com a Filosofia e a educação.

<http://kphi.doremi.net/index.htm> - Anuário de sítios consagrados à Filosofia - recursos para professores e alunos.

<http://www.terravista.pt/directorio/index.php?idcat=221&keyword=Filosofia> - Diretório de Filosofia do motor de pesquisa.

<http://www.sapo.pt/educacional/referencia/Filosofia/> - Diretório de Filosofia do motor de pesquisa.

ANEXOS

Esquema - Anexo I

Esquemas e figuras

Conhecimento e crença

- A primeira coisa que podemos constatar é que o conhecimento é uma relação entre o sujeito de conhecimento e o objeto conhecido.
- Uma crença (convicção ou opinião) é também uma relação entre o sujeito que tem a crença e o objeto dessa crença.

► Que **relações** existem entre a **crença** e o **conhecimento**?

Muitos filósofos defendem que todo o conhecimento envolve uma crença. Ou seja, quando sabemos algo, acreditamos nesse algo.

A crença é condição necessária para o conhecimento: sem crença não há conhecimento.

Exemplo:

Se o João souber que a neve é branca, então acredita que a neve é branca.

Mas será a crença uma condição suficiente para o conhecimento?



Não, dado que as pessoas podem acreditar em coisas que não podem saber, nomeadamente falsidades. Uma pessoa pode acreditar que existem fadas, por exemplo, mas não pode saber que existem fadas porque não há fadas.

Sendo assim, a crença não é condição suficiente para o conhecimento.

Como a crença é uma condição necessária mas não suficiente para o conhecimento, a crença e o conhecimento não são equivalentes.

Conhecimento e verdade

Que outras condições necessárias temos para o conhecimento?

Alguns termos da linguagem são factivos.

Por exemplo, o termo “ver” é factivo. Isto quer dizer, por exemplo, que se o João viu a Maria na praia, ela estava mesmo na praia.

O mesmo acontece com o conhecimento. Se o João sabe que a Maria está na praia, a Maria está na praia. Se a Maria não está na praia, ele não pode saber se ela está na praia. Se ela não estiver e ele pensar que sim, trata-se de uma crença falsa.

Mas nenhuma crença falsa pode ser conhecimento.



Dizer que o conhecimento é factivo significa dizer que sem verdades não há conhecimento.

A verdade é uma condição necessária para o conhecimento.



Para haver conhecimento, aquilo em que acreditamos tem de ser verdade, mas podemos acreditar em coisas verdadeiras sem saber realmente que são verdadeiras.



Logo, nem todas as crenças verdadeiras são conhecimento. Portanto, a crença verdadeira não é suficiente para o conhecimento.

Conhecimento e justificação

▪O facto de alguém ter uma crença verdadeira não significa que tenha conhecimento.

Exemplo:

O facto de a crença do António de que vai passar de ano ser verdadeira não se segue que ele saiba realmente que vai passar de ano. Mas se ele possuir razões que suportem a sua crença, ele sabe-o pois se souber que vai passar de ano por ter boas notas a todas as disciplinas, então a sua crença verdadeira não é fruto do acaso, mas já está justificada por boas razões: a sua crença é conhecimento.

A terceira condição para o conhecimento é pois a seguinte:

- A justificação é uma condição necessária para o conhecimento.

Mas será a crença justificada suficiente para o conhecimento?

Se acreditarmos em algo justificadamente, teremos a garantia de que sabemos esse algo?

Antes de se descobrir a Austrália, todos os cisnes conhecidos na Europa eram brancos. Os europeus tinham justificação para pensar que todos os cisnes eram brancos. Mas depois descobriu-se cisnes pretos na Austrália.

Assim:

- A crença justificada não é suficiente para o conhecimento.

Uma condição necessária e suficiente para ter conhecimento é ter uma **crença verdadeira justificada**. Se alguém tiver uma crença, se essa crença for verdadeira e se além disso essa crença estiver justificada, parece ser impossível que essa pessoa não tenha conhecimento.

Apresentação de duas imagens - Anexo II



Claude Monet, O nascer do sol, 1873.



Amadeo de Souza-Cardoso - Cubismo / Expressionismo, 1917

Anexo III

Quadro síntese

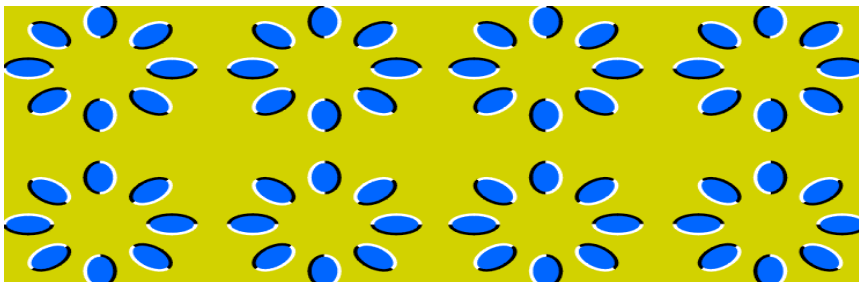
Conhecimento Vulgar ou Senso Comum	Conhecimento Científico
Conhecimento construído de forma imediata e espontânea.	Conhecimento sistematizado e metódico.
Baseia-se nos dados sensoriais, na transmissão social dos princípios coletivos, crenças e preconceitos.	Utiliza raciocínios, provas e demonstrações para ir além da experiência e obter conclusões mais rigorosas.
Serve para resolver os problemas práticos do dia a dia e para orientarmos a nossa vida.	Usa processos metodológicos próprios para explicar e compreender os fenómenos (naturais ou sociais).
Não dá uma explicação nem uma compreensão da verdadeira natureza da realidade.	Pretende formular leis e teorias explicativas que permitam controlar a natureza e pô-la ao serviço do Homem.

Apresentação de imagens em PowerPoint – Anexo IV

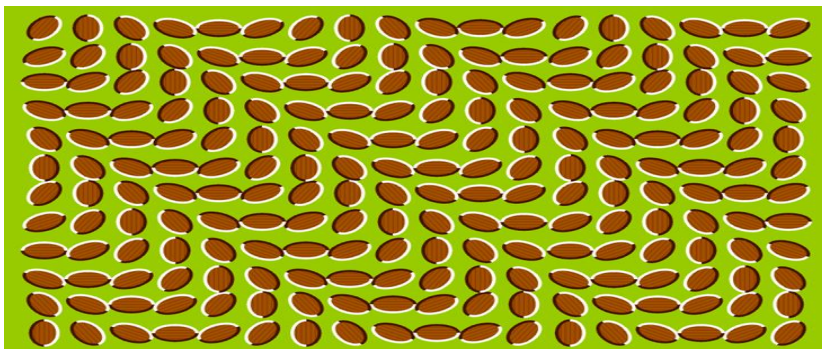
Tudo o que nosso cérebro pode fazer ...

Ilusão de ótica:

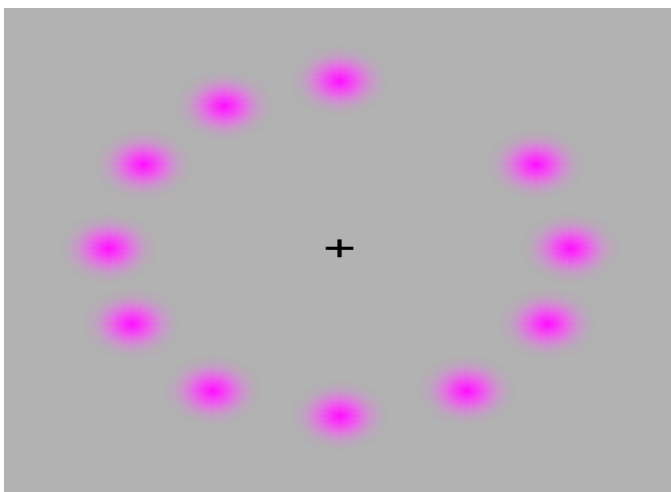
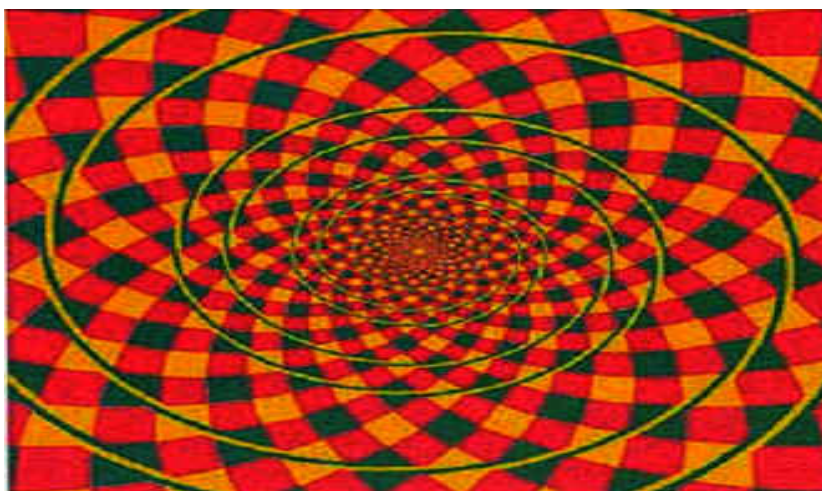
Olhe bem as imagens a seguir ...



... a realidade é que nada se move!



O que vê? Uma espiral ou círculos?



Concentre-se na cruz ao centro e depois de alguns segundos perceberá que os círculos cor de rosa que giram são na realidade VERDES!!!

Concentrando-se na cruz ao centro verá que os círculos rosa desaparecem e só o círculo verde (que na realidade é rosa) permanece!

E no final a melhor


É a melhor ilusão de ótica.....

Siga as instruções:

- 1) Concentre-se nos 4 pontinhos no interior da imagem por 40 segundos
- 2) Desvie o seu olhar lentamente para uma parede próxima (deve ser lisa e de uma cor só)
- 3) Verá formar-se lentamente uma mancha clara (continue a observá-la atentamente)
- 4) Pisque e verá uma imagem formar-se no interior da mancha.
- 5) O que vê?



Relatório de Estágio

	PLANO DE AULA		ANO LETIVO 2011-2012	DATA 07/02/2012
	DISCIPLINA : FILOSOFIA TURMA: 11º B DURAÇÃO: 90 MINUTOS	ESTAGIÁRIA: OLGA ROCHA	PROFESSORA: PAULA RIBEIRO	

Lição nº35 Sumário: Definição de conhecimento. Tipos de conhecimento. Definição tradicional e as suas críticas.

Questões Orientadoras: O que é a experiência? O que é a apreensão? O que é a convicção? Quais os tipos de conhecimento? Qual a definição tradicional de conhecimento? Quais as condições necessárias para que haja conhecimento? O que é crença? O que é verdade? O que é justificação? Quais as críticas à definição tradicional de conhecimento?

Objetivos/ Competências	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Recursos/ materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Identificar e explicitar os tipos de conhecimento; Clarificar a definição tradicional de conhecimento; Demonstrar as condições necessárias para que haja conhecimento; Esclarecer em que consiste a convicção; Esclarecer em que consiste a crença, a verdade e a justificação; Demonstrar a necessidade de articulação e indissociabilidade da crença, verdade e justificação; Identificar as críticas à definição tradicional de conhecimento. 	<p>Temas: Estrutura do ato de conhecer/ Definição de conhecimento</p> <p>Consolidação de conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Noção de experiência e apreensão; Definição de tipos de conhecimento (saber-fazer, saber-que e conhecimento por contacto); Definição clássica de conhecimento; Condições necessárias para que haja conhecimento; Críticas à definição clássica do conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> Experiência Apreensão Saber-fazer Saber-que Conhecimento por contacto Convicção Crença Verdade Justificação 	<ul style="list-style-type: none"> Proceder-se-á à leitura e análise de textos para serem articuladas temáticas e consolidados conceitos; O recurso às vivências dos alunos e ao diálogo aluno/professora, aliados ao incentivo à participação ativa dos discentes na explicitação e problematização dos conceitos, serão estratégias privilegiadas para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem; Com a realização de ficha de trabalho formativa; pretende-se diagnosticar as dificuldades na aprendizagem das temáticas e incentivar o trabalho autónomo dos alunos; Serão registados síntese e explicitações de conceitos. Sempre que oportuno serão analisados esquemas sínteses. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Textos Manual Esquemas Ficha de Trabalho Formativa 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta e registo de: Interesse e participação dos alunos nas atividades da aula; Pertinência e correção da expressão oral; Empenho e cooperação dos alunos na realização das tarefas propostas.

Disciplina: Filosofia, 11º Ano

Temáticas: Estrutura do ato de conhecer
Definição de conhecimento

Guião de Aula

Guião de aula observada

1. Registo do sumário e confirmação das presenças;
2. Revisão dos tópicos abordados na aula anterior;
3. Diálogo orientando com os alunos;
4. Leitura e análise do texto fornecido aos alunos;
5. Leitura e análise do texto 8, da página 130;
6. Apresentação de acetato com esquema sobre as três condições necessárias para o conhecimento;
7. Leitura e análise do texto 10, da página 134 e 135;
8. Análise e explicação do esquema da página 136;
9. Registo síntese e explicitações de conceitos;
10. Realização e correção da atividade da página 136 para consolidação dos conteúdos abordados.

Recurso à leitura e análise de textos para se proceder à consolidação e articulação de conceitos;

Recurso à leitura e análise de acetato com esquema para se proceder à consolidação e articulação de conceitos;

Sempre que necessário recorrer-se-á ao registo dos conceitos centrais com a colaboração dos alunos;

As vivências e saberes adquiridos pelos alunos, serão sempre a base privilegiada para a construção do conhecimento;

Recorrer-se-á, sempre que possível, ao diálogo aluno/professora no sentido de se poder centrar o processo de aprendizagem no empenho e participação ativa dos discentes;


Os alunos serão incentivados a construir as suas próprias definições e explicitações dos conceitos de modo desenvolverem as suas competências nos domínios – lógico/ discursivo e argumentativo;

Haverá atenção ao ritmo de aprendizagem dos alunos e ao dinamismo próprio do grupo turma.

As temáticas serão abordadas numa atitude de problematização e de descoberta.

Escola Secundária de Vilela, 7 de fevereiro de 2012 A estagiária: Olga Rocha

Relatório de Estágio

	PLANO DE AULA		<small>ANO LETIVO</small> 2011-2012	<small>DATA</small> 16/02/2012
	DISCIPLINA : FILOSOFIA TURMA: 11º B DURAÇÃO: 90 MINUTOS	ESTAGIÁRIA: OLGA ROCHA	PROFESSORA: PAULA RIBEIRO	

Lição nº 37 Sumário: As fontes do nosso conhecimento. Conhecimento a priori e a posteriori. Origem do conhecimento: Racionalismo e Empirismo.

Questões Orientadoras: O que são juízos a priori? O que são juízos a posteriori? O que são juízos analíticos? O que são juízos sintéticos? Quais são as fontes do nosso conhecimento? Qual é a origem do nosso conhecimento? O que é a razão? O que é a experiência? O que é o racionalismo? O que é o empirismo?

Objetivos/ Competências	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Recursos/ materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ▮ Distinguir diferentes formas de conhecimento; ▮ Explicar os vários juízos; ▮ Explicar as problemáticas subjacentes à origem do conhecimento; ▮ Confrontar as duas teorias explicativas do conhecimento (racionalismo e empirismo); ▮ Compreender o primado da razão na posição racionalista ; ▮ Compreender o primado da experiência na posição empirista. 	<p>Temas: Estrutura do ato de conhecer/ conhecimento a priori e a posteriori. Origem do conhecimento.</p> <p>Consolidação de conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▮ Conhecimento a priori e a posteriori; ▮ Juízos a priori; ▮ Juízos a posteriori; ▮ Juízos analíticos; ▮ Juízos sintéticos; ▮ Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento; <p>Origem do conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O racionalismo - O empirismo 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Juízos a priori ▮ Juízos a posteriori ▮ Juízos analíticos ▮ Juízos sintéticos ▮ Racionalismo ▮ Empirismo ▮ Razão ▮ Experiência 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Proceder-se-á à leitura e análise de textos para serem articuladas temáticas e consolidados conceitos; ▮ O recurso às vivências dos alunos e ao diálogo aluno/professora, aliados ao incentivo à participação ativa dos discentes na explicitação e problematização dos conceitos, serão estratégias privilegiadas para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem; ▮ Com a realização de ficha de trabalho formativa; pretende-se diagnosticar as dificuldades na aprendizagem das temáticas e incentivar o trabalho autónomo dos alunos; ▮ Serão registados síntese e explicitações de conceitos. ▮ Sempre que oportuno serão analisados esquemas sínteses. 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Quadro ▮ Textos ▮ Manual ▮ Esquemas ▮ Computador/ Videoprojetor ▮ Imagens ▮ Ficha de Trabalho Formativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Observação direta e registo de: ▮ Interesse e participação dos alunos nas atividades da aula; ▮ Pertinência e correção da expressão oral; ▮ Empenho e cooperação dos alunos na realização das tarefas propostas.

Disciplina: Filosofia, 11º Ano

Temáticas: Estrutura do ato de conhecer
Definição de conhecimento

Guião de Aula

Guião de aula observada

1. Registo do sumário e confirmação das presenças;
2. Revisão dos tópicos abordados na aula anterior;
3. Diálogo orientando com os alunos;
4. Leitura e análise do texto da página 138;
5. Leitura e análise dos textos fornecidos aos alunos;
6. Registo síntese e explicitações de conceitos;
7. Realização e correção de cinco questões para consolidação dos conteúdos abordados;
8. Visualização e análise de duas imagens.

Recurso à leitura e análise de textos para se proceder à consolidação e articulação de conceitos; Sempre que necessário recorrer-se-á ao registo dos conceitos centrais com a colaboração dos alunos;

As vivências e saberes adquiridos pelos alunos, serão sempre a base privilegiada para a construção do conhecimento;

Recorrer-se-á, sempre que possível, ao diálogo aluno/professora no sentido de se poder centrar o processo de aprendizagem no empenho e participação ativa dos discentes;

Os alunos serão incentivados a construir as suas próprias definições e explicitações dos conceitos de modo desenvolverem as suas competências nos domínios – lógico/ discursivo e argumentativo;

Haverá atenção ao ritmo de aprendizagem dos alunos e ao dinamismo próprio do grupo turma.

As temáticas serão abordadas numa atitude de problematização e de descoberta.

Escola Secundária de Vilela, 16 de fevereiro de 2012

A estagiária: Olga Rocha



Ficha de Trabalho de Avaliação Formativa


Disciplina: Filosofia, 11º Ano

Consolidação e explicitação dos conteúdos:

Estrutura do ato de conhecer. Origem do conhecimento.

- 1 - Refira quais as características do conhecimento verdadeiro para os racionalistas.
- 2 - Refira quais as características do conhecimento verdadeiro para os empiristas.

Relatório de Estágio

	PLANO DE AULA		ANO LETIVO	DATA
	DISCIPLINA: FILOSOFIA TURMA: 11º B DURAÇÃO: 90 MINUTOS	ESTAGIÁRIA: OLGA ROCHA	2011-2012	06/03/2012
			PROFESSORA: PAULA RIBEIRO	

Lição nº 40 Sumário: David Hume: o empirismo cético. Os elementos do conhecimento. Tipos ou modos de conhecimento. Análise comparativa das teorias de Descartes e Hume.

Questões Orientadoras: Como se caracteriza o empirismo de D.Hume? Como se situa D.Hume face ao problema da origem do conhecimento? Que relação existe entre empirismo e ceticismo?

Objetivos/ Competências	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Recursos/ materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Perceber o que são impressões e ideias; Compreender o critério de verdade de D.Hume para reconhecimento de ideias válidas; Concluir que a análise da causalidade, fundada na indução, desemboca, em Hume, no ceticismo controlado; Confrontar as posições de Descartes (racionalismo) e de D. Hume (empirismo), quanto aos problemas da origem e da validade do conhecimento. 	<p>Temas: Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento/ D.Hume : o empirismo cético.</p> <p>Consolidação de conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> A diferença existente entre impressões e ideias em D. Hume; Os dois modos de conhecimento: relações de ideias e questões de facto; Os três princípios de conexão entre ideias: semelhança, contiguidade e causalidade; Origem do conhecimento: Experiência sensível - O empirismo; O empirismo cético de David Hume; As consequências do empirismo de D.Hume: o fenomenismo e o ceticismo; Análise comparativa das duas teorias racionalismo Cartesiano e empirismo d Hume. 	<ul style="list-style-type: none"> Impressões Ideias Hábito Relações de ideias Questões de facto Indução Causalidade Semelhança Contiguidade Conexão necessária Crença Suposição Probabilidade Coerência Constância Fenomenismo Ceticismo Experiência Empirismo 	<ul style="list-style-type: none"> Proceder-se-á à leitura e análise de textos para serem articuladas temáticas e consolidados conceitos; O recurso às vivências dos alunos e ao diálogo aluno/professora, aliados ao incentivo à participação ativa dos discentes na explicitação e problematização dos conceitos, serão estratégias privilegiadas para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem; Com a realização de ficha de trabalho formativa; pretende-se diagnosticar as dificuldades na aprendizagem das temáticas e incentivar o trabalho autónomo dos alunos; Serão registados síntese e explicitações de conceitos. Sempre que oportuno serão analisados esquemas sínteses. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro Textos Manual Esquemas Ficha de Trabalho Formativa 	<ul style="list-style-type: none"> Observação direta e registo de: Interesse e participação dos alunos nas atividades da aula; Pertinência e correção da expressão oral; Empenho e cooperação dos alunos na realização das tarefas propostas.

Disciplina: Filosofia, 11º Ano

**Temáticas: Análise comparativa de duas teorias
explicativas do conhecimento - D.Hume : o empirismo cético.**

Guião de Aula

Guião de aula observada

1. Registo do sumário e confirmação das presenças;
2. Revisão dos tópicos abordados na aula anterior;
3. Diálogo orientando com os alunos;
4. Leitura e análise do texto fornecido aos alunos;
5. Leitura e análise do texto das páginas 164 e 165.
6. Análise do esquema da página 170.
7. Análise das diferenças entre Descartes e Hume, da página 171.
8. Leitura e análise dos textos da página 172.
9. Análise do esquema da página 172.
10. Registo síntese e explicitações de conceitos;
11. Realização e correção da ficha de atividades da página 172, para consolidação dos conteúdos abordados;
12. Recurso à leitura e análise de textos para se proceder à consolidação e articulação de conceitos;

Sempre que necessário recorrer-se-á ao registo dos conceitos centrais com a colaboração dos alunos;

As vivências e saberes adquiridos pelos alunos, serão sempre a base privilegiada para a construção do conhecimento;

Recorrer-se-á, sempre que possível, ao diálogo aluno/professora no sentido de se poder centrar o processo de aprendizagem no empenho e participação ativa dos discentes;


Os alunos serão incentivados a construir as suas próprias definições e explicitações dos conceitos de modo desenvolverem as suas competências nos domínios – lógico/ discursivo e argumentativo;

Haverá atenção ao ritmo de aprendizagem dos alunos e ao dinamismo próprio do grupo turma.

As temáticas serão abordadas numa atitude de problematização e de descoberta.

Escola Secundária de Vilela, 6 de março de 2012

A estagiária: Olga Rocha

	PLANO DE AULA		ANO LETIVO	DATA
	DISCIPLINA : FILOSOFIA TURMA: 11º B DURAÇÃO: 90 MINUTOS	ESTAGIÁRIA: OLGA ROCHA	2011-2012	08/03/2012
			PROFESSORA: PAULA RIBEIRO	

Lição nº 41 Sumário: A gnosiologia e a epistemologia. Conhecimento vulgar e conhecimento científico.

Questões Orientadoras: Qual a diferença entre epistemologia e gnosiologia? O que é a epistemologia? O que é a gnosiologia? O que é o conhecimento vulgar? Como é que se caracteriza esta forma de conhecimento? Como evolui este tipo de conhecimento? O que é o conhecimento científico? Como é que se caracteriza esta forma de conhecimento? Porquê o estudo do conhecimento científico? Quais as razões da supremacia da ciência face aos outros saberes?

Objetivos/ Competências	Conteúdos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Recursos/ materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> ▮ Diferenciar gnosiologia e epistemologia; ▮ Definir conhecimento vulgar e científico; ▮ Enunciar os objetivos gerais da ciência; ▮ Distinguir facto bruto de facto científico; ▮ Explicar o carácter acrítico do conhecimento vulgar; ▮ Esclarecer os caracteres espontâneo e assistemático do conhecimento vulgar; ▮ Estabelecer a distinção entre conhecimento vulgar e científico. 	<p>Temas: Conhecimento vulgar e conhecimento científico</p> <p>Consolidação de conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▮ Epistemologia e gnosiologia; ▮ A percepção como construção do real; ▮ A razão porque a sensibilidade é importante mas insuficiente para, por si mesma, constituir conhecimento científico; ▮ Entendimento das principais diferenças entre o conhecimento vulgar e o conhecimento científico; ▮ Apreensão das principais características do conhecimento vulgar e do conhecimento científico; ▮ O senso comum e a ciência como dois modos diferentes de conhecer; ▮ Abordagem multidisciplinar do real e a interdisciplinaridade das ciências.. 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Gnosiologia ▮ Epistemologia ▮ Sensações ▮ Percepção ▮ Aparências ▮ Evidências. ▮ Experiências sensitivas ▮ Conhecimento vulgar ▮ Conhecimento científico ▮ Hipótese/teoria ▮ Objetividade ▮ Subjetividade 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Proceder-se-á à visualização e análise de textos e de um Power/point para serem articuladas temáticas e consolidados conceitos; ▮ O recurso às vivências dos alunos e ao diálogo aluno/professora, aliados ao incentivo à participação ativa dos discentes na explicitação e problematização dos conceitos, serão estratégias privilegiadas para o desenvolvimento do processo de ensino/ aprendizagem; ▮ Com a realização de ficha de trabalho formativa; pretende-se diagnosticar as dificuldades na aprendizagem das temáticas e incentivar o trabalho autónomo dos alunos; ▮ Serão registados síntese e explicitações de conceitos. ▮ Sempre que oportuno serão analisados esquemas sínteses 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Quadro ▮ Textos ▮ Manual ▮ Esquemas ▮ Computador/ Videoprojetor ▮ Imagens ▮ Ficha de Trabalho Formativa 	<ul style="list-style-type: none"> ▮ Observação direta e registo de: ▮ Interesse e participação dos alunos nas atividades da aula; ▮ Pertinência e correção da expressão oral; ▮ Empenho e cooperação dos alunos na realização das tarefas propostas.

Disciplina: Filosofia, 11º Ano

Temáticas: Estatuto do conhecimento científico
Conhecimento vulgar e conhecimento científico

Guião de Aula

Guião de aula observada

1. Registo do sumário e confirmação das presenças;
2. Revisão dos tópicos abordados na aula anterior;
3. Diálogo orientando com os alunos;
4. Leitura e análise dos textos da página 175;
5. Análise do esquema da página 176;
6. Visualização e análise de um Power/point com imagens;
7. Leitura e análise dos textos fornecidos aos alunos;
8. Registo síntese e explicitações de conceitos;
9. Leitura e análise dos textos das páginas 179 e 180 para estabelecer a diferença entre Karl Popper e Gaston Bachelar;
10. Análise dos esquemas da página 180,181 e 183;
11. Realização e correção de ficha de atividades, da página 183, para consolidação dos conteúdos abordados;

Visualização de power point para problematização dos conteúdos programáticos;

Recurso à leitura e análise de textos para se proceder à consolidação e articulação de conceitos;

Sempre que necessário recorrer-se-á ao registo dos conceitos centrais com a colaboração dos alunos;

As vivências e saberes adquiridos pelos alunos, serão sempre a base privilegiada para a construção do conhecimento;

Recorrer-se-á, sempre que possível, ao diálogo aluno/professora no sentido de se poder centrar o processo de aprendizagem no empenho e participação ativa dos discentes;

Os alunos serão incentivados a construir as suas próprias definições e explicitações dos conceitos de modo desenvolverem as suas competências nos domínios – lógico/ discursivo e argumentativo;

Haverá atenção ao ritmo de aprendizagem dos alunos e ao dinamismo próprio do grupo turma.

As temáticas serão abordadas numa atitude de problematização e de descoberta.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

A hermenêutica do texto filosófico no ensino/aprendizagem da filosofia no Ensino secundário

Mestranda: Olga Rocha

Professora Cooperante: Dra. Paula Ribeiro

Supervisor: Doutor Artur Manso

Local: Escola Secundária de Vilela – Paredes

Braga

dezembro de 2011

Introdução

O presente trabalho intitulado ***A hermenêutica do texto filosófico no ensino/aprendizagem da filosofia no Ensino secundário*** é o projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário que irá ocorrer na Escola Secundária de Vilela. Será executado na turma B do 11º ano, na disciplina de Filosofia, no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, no ano letivo 2011/2012.

Com o presente trabalho pretende-se demonstrar que a análise e interpretação de textos, permite analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema, problema, a tese ou teses que defende, bem como aquelas que contraria ou refuta.

A utilização de textos permitirá pela sua leitura, análise e interpretação, o desenvolvimento do espírito analítico dos alunos e alunas, desenvolvendo-se, desta forma, as suas capacidades de concetualização, problematização e argumentação, fundamentais à aprendizagem da Filosofia numa relação estreita com a leitura, a expressão verbal e a escrita.

Caracterização da escola

A escola secundária de Vilela fica situada em Vilela, freguesia do concelho de Paredes, com 3,79 km² de área e 5 080 habitantes (2001). Densidade: 1 340,4 hab/km². Foi elevada a vila em 1 de Julho de 2003.

É uma escola simpática, com pessoas bastante afáveis, desde pessoal docente, ao não docente, bem como os alunos.

Caracterização da Turma

A turma B do 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias é constituída por 24 alunos, sendo 11 rapazes e 13 raparigas, com uma média de idade de 16 anos. É disciplinada, muito simpática e afável, com um bom aproveitamento e disponível para trabalhar. Por vezes é pouco participativa, o que exige da parte do professor um maior esforço para a dinamização das aulas.

Exposição do Projeto

Propõe o programa da disciplina de Filosofia que esta se desenrole num movimento progressivo e continuado ao longo de dois anos letivos, que permita aos alunos não apenas aceder a um novo mundo concetual mas também, e principalmente, ter a oportunidade de percorrerem, dentro desse novo mundo, todo um trajeto onde a apresentação e problematização de algumas temáticas nucleares concorram para uma mais sólida compreensão da atividade filosófica.

No desenvolvimento da temática do Discurso, deparamo-nos com a problemática do Conhecimento. É que, à partida, qualquer discurso é portador de uma dada informação, isto é, veicula o saber, dá a conhecer um conteúdo. Surgem então as primeiras questões: «Saber e conhecer são a mesma coisa?», «O que é o conhecimento?». Aproveitando este ambiente de questionamento, deverão ser aqui esclarecidas algumas noções e distinções primárias, como por exemplo a distinção entre Crença e Conhecimento. Nesta linha, será não só mais fácil reconhecer alguns aspetos gerais concernentes à própria ideia da natureza do Conhecimento (como por exemplo as questões sobre a sua origem e possibilidades, ou sobre a dialética sujeito-objeto), mas também distinguir e ordenar, no interior dessa mesma natureza, diferentes plataformas onde possam coexistir pacificamente realidades tão distintas como Ciência, Filosofia e Senso comum.

O que nos permite colocar a Ciência num espaço cego, problematizante, no qual o aluno seja capaz de perceber que o discurso científico a par da tecnologia, não pode esgotar a compreensão e funcionalidade de todos os objetos, ou até mesmo do seu objeto.

Deve-se ainda reconhecer neste ponto, que a própria ideia ou imagem de “cidade” permite-nos não só relembrar o velho prazer pela argumentação/discussão que a tolerante polis grega cultivava, mas também reforçar a ideia do quanto é importante recuperar para as nossas cidades actuais essa mesma herança.

Desta forma poder-se-á colocar em evidência a questão da verdade e da racionalidade nas suas diferentes configurações, incidindo numa reflexão que tematize filosoficamente o carácter limitado dos nossos saberes, a riqueza e a diversidade da realidade e questione uma racionalidade prática e pluridisciplinarmente apoiada.

Metodologia

Quanto às estratégias a utilizar para a explanação dos conteúdos procurarei ter sempre os recursos necessários, os elementos necessários e precisos, para o desbravar do caminho. O

texto (filosófico e não filosófico) revelar-se-á aqui como um dos nossos recursos fundamentais. É que ele não só é suscetível de veicular a apresentação e explicação dos diversos conteúdos pragmáticos, como pode também funcionar como uma espécie de trampolim: quer para a organização de comentários e debates, os quais nos permitam uma melhor avaliação da oralidade de cada aluno, quer para o desenvolvimento das competências que o aluno deve possuir ao nível do trabalho individual, ou em grupo. Mas se o texto é aqui apontado como um elemento importante dos nossos recursos e estratégias, também a utilização do quadro se há-de revelar sempre de uma utilidade imensa. Será recorrendo a ele que muitas vezes apresentarei à turma esquemas temáticos ou ideias síntese dos passos que vão sendo dados ao longo da própria aula.

O uso da imagem, dos meios audiovisuais, a projeção de transparências sempre aliados a uma dose de teatralização fará com que as temáticas mais marcadamente teóricas percam, em parte, o carácter maçador e aborrecido que quase sempre experimentam junto dos alunos. Nesta fase, a realização de algumas fichas formativas dar-nos-ão, por um lado, a hipótese de avaliar os ritmos de aprendizagem de cada aluno e, por outro lado, a hipótese de avaliar a maior ou menor eficácia dos nossos próprios recursos e estratégias. De qualquer forma, aquilo que sempre se pretenderá com a utilização destes elementos, é que eles se revelem capazes de nos ajudar não só a elevar os níveis de motivação de cada aluno, mas também a maximizar os níveis de inteligibilidade de cada matéria de estudo.

De certa forma, aquilo que se pretende que os alunos reconheçam na Filosofia é o papel que esta desempenha enquanto fio condutor de um pensamento atento e crítico face às constantes mutações e exigências de uma sociedade que se encontra em plena ordem de desenvolvimento. Assim, e após este breve excuro, é nossa esperança que os alunos se revelem mais capazes no desenvolvimento de processos de autorreflexão, os quais lhe permitam, em primeiro lugar, ter uma maior e mais completa compreensão de si e da sua circunstância, para que, um dia mais tarde, estes se revelem como sujeitos capazes de assumir uma postura crítica e interventiva no diálogo necessário para a construção de um mundo melhor.

Objetivos e Estratégias

Objetivos	Estratégias	Informação a recolher e analisar
<p>- Desenvolver metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a autoformação e a educação permanente.</p> <p>- Incentivar práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção em debate, apresentando de forma inteligível e coerente as ideias.</p> <p>- Exercitar competências linguístico/argumentativas que possibilitem o assumir da autonomia discursiva e do pensamento crítico.</p> <p>- Promover as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.</p> <p>- Reconhecer o trabalho filosófico como atividade interpretativa.</p> <p>- Reconhecer a Filosofia como um espaço de reflexão interdisciplinar.</p>	<p>- Análise e interpretação de textos filosóficos e não filosóficos</p> <p>- Diálogo orientado</p> <p>- Trabalho de texto</p> <p>- Construção de sínteses concetuais</p> <p>- Fichas de trabalho</p> <p>- Debate</p> <p>- Produções escritas e composição filosófica</p> <p>- Visionamento reflexivo e crítico de filmes</p> <p>- Trabalho individual e em grupo</p> <p>- Pesquisa e tratamento de informação</p> <p>- Diálogo aberto em torno de situações ou problemas suscitados pelas fontes, de modo a inferir conceitos ou a levantar hipóteses explicativas</p> <p>- Incentivo à produção de textos</p>	<p>Capacidades e dificuldades apresentadas pelos alunos na:</p> <p>- Produção de textos reflexivos e críticos que integram as competências da problematização, concetualização e argumentação.</p> <p>- Perceções dos alunos sobre o seu desempenho nas atividades propostas.</p> <p>- Análise e interpretação de textos filosóficos e não filosóficos.</p>

Participantes

Os principais intervenientes na nossa intervenção pedagógica serão: a turma do 11º B da Escola Secundária de Vilela – Paredes, a mestranda Olga Rocha, a professora cooperante Paula Ribeiro e o professor supervisor Artur Manso.

Procedimento

Aulas de 90 minutos.

Fases de desenvolvimento

A **primeira fase** será dedicada à observação de aulas da professora cooperante e restantes aspetos que se relacionam com a prática letiva no seu todo e investigação teórica dos temas do projeto.

Numa **segunda fase** iremos proceder à implementação do projeto através das estratégias, recursos e materiais selecionados.

A **terceira fase** será totalmente dedicada à avaliação do processo e do produto do trabalho realizado.

Calendarização

Observação e investigação teórica dos temas do projeto – outubro a fevereiro

Implementação do projeto de intervenção – final do mês de fevereiro a maio

Avaliação – junho

Bibliografia

Abbagnano, N, *História da Filosofia*, Ed. Presença, Lisboa, 1997

Amorim, Carlos; Aguiar, Maria; Albergaria Maria, *Introdução à Filosofia*, Porto Areal Editores, 2000

Blackburn, Simon, *Dicionário de Filosofia*, Lisboa, Gradiva, 1997

Bachelard, G, *La Formation de l'Esprit Scientifique*, J. Vrin, 1980

Carrilho, M.M., *A Filosofia das ciências*, Lisboa, Editorial Presença, 1993

Hessen, J, *Teoria do Conhecimento*, Coimbra, Ed. Arménio Amado, 1960

José Ferreira Borges, Maria Paiva, Orlanda Tavares, *Contextos, Filosofia 10º ano*, 2007, Porto Editora.

José Ferreira Borges, Maria Paiva, Orlanda Tavares, *Contextos, Filosofia 11º ano*, 2004, Porto Editora.

Popper, Karl, *Conhecimento Objectivo*, Ed. da Universidade de S. Paulo e Itatiaia Limitada, 1975

Popper, Karl, *Sociedade Aberta, Universo Aberto*, Lisboa, Publicações D.Quixote, 1987

Popper, Karl, *Em Busca de um Mundo melhor*, Lisboa, Editorial Fragmentos, 1989

Santos, Boaventura de Sousa, *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto, Ed. Afrontamento, 1988

Escola Secundária de Vilela, 8 de março de 2012

A estagiária: Olga Rocha

Outras atividades realizadas**Duas atividades (08/03 e 12/07)**

RELATÓRIO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE	2011/2012
---	-----------

DESIGNAÇÃO DA ATIVIDADE:	
<i>UMA TARDE À (P)ARTE</i>	
PROFESSORES(AS) RESPONSÁVEL(EIS) PELA ORGANIZAÇÃO:	
Esperança Abreu, Dulcineia Silva, José Luís Brito, Paula Ribeiro, M ^a Helena Restivo, Miguel Barroso e Olga Rocha	
PROFESSORES(AS) COLABORADORES/ ACOMPANHANTES:	
Professores do Departamento CSH	
DATA DE REALIZAÇÃO (DIA/MÊS/ANO):	HORÁRIO:
8 de março de 2012	17H30 – 19H15
LOCAL DE REALIZAÇÃO :	
“A Nossa Pensão” – PAÇOS DE FERREIRA	
CUMPRIMENTO DOS OBJETIVOS PROPOSTOS: consideramos que os objetivos propostos foram atingidos e superados.	
APRENDIZAGENS E RESULTADOS OBTIDOS:	
OCCORRÊNCIAS A RELATAR:	
AVALIAÇÃO GLOBAL:	
<input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/> Excelente	
<p><i>O encontro decorreu numa sala da “Nossa Pensão” situada em Paços de Ferreira, tendo iniciado por volta das 17:30. A presente tertúlia contou com a participação de nove professores, incluindo os estagiários de Filosofia.</i></p> <p><i>A sessão começou com a projeção do quadro “Madame Monet e Seu Filho” de Claude Monet, obra impressionista datada de 1875. O quadro foi pintado em França e nele estão presentes a futura esposa de Monet e o seu filho Jean.</i></p> <p><i>A contemplação do quadro decorreu ao som da peça musical “La Fille aux Cheveux de Lin”, um prelúdio para piano composto por Claude Debussy. Esta obra foi publicada em 1910 e é um dos exemplos de obras impressionistas no campo da música.</i></p> <p><i>Seguidamente, a professora estagiária de filosofia Olga Rocha iniciou a exposição das principais características da pintura impressionista e a contextualização da obra em questão. Esta breve apresentação originou uma conversa</i></p>	

acerca deste movimento artístico, com os diferentes participantes a partilharem as suas experiências estéticas decorrentes do contato com obras impressionistas, e em torno da arte em geral.

Seguiu-se um pequeno lanche, terminando a tertúlia por volta das 19:30.

IMAGENS/FOTOGRAFIAS:



UMA TARDE, À (P)ARTE

8 DE MARÇO DE 2012

E

12 DE JULHO DE 2012

Madame Monet e Seu Filho” de Claude Monet

Noiva de Paula Rego 1994

2000/2001



A casa de Celestina de Paula Rego



Questões para os testes

“Admitamos pois que, na origem, a alma é como que uma tábua rasa, sem quaisquer caracteres, vazia de ideias alguma: como adquire ideias? Por que meio recebe essa quantidade que a imaginação do homem, sempre ativa e ilimitada, lhe apresenta com um variedade quase infinita? Onde vai ela buscar todos esses materiais que fundamentam os seus raciocínios e os seus conhecimentos? Respondo com uma única palavra: à experiência.”

John Locke, *An essay concerning humain understanding*

Tendo como referência o problema da possibilidade do conhecimento, estabeleça a associação entre cada um dos enunciados seguintes e as teorias explicativas a que correspondem:

A – Dogmatismo

B – Ceticismo

- Não há conhecimento nem proposições verdadeiras.
- Porque toda a gente conhece, o conhecimento não levanta nenhum problema.
- Não podemos ter a pretensão de que os nossos juízos sejam verdadeiros.
- O mundo é tão evidente que nem os sentidos nem a razão nos podem enganar a seu respeito.
- Há discordâncias irresolúveis e absolutas acerca das proposições, não se podendo preferir ou repelir nenhuma delas. O melhor é suspender o juízo.
- É impossível ao sujeito apreender o objeto.
- O sujeito conhece a realidade, sendo-lhe dado o real de modo direto e absoluto.
- Os seres humanos não julgam de igual forma o que é o prazer e a dor, nem o que é bem e o mal. Na impossibilidade de saber em que consistem, nada pode ser dito a seu respeito.

“ Segundo a concepção da consciência natural, o conhecimento consiste em forjar, «uma imagem» do objeto; e a verdade do conhecimento é a concordância desta imagem com o objeto. Mas averiguar se esta concepção está justificada é um problema que se encontra para além do alcance do problema fenomenológico. O método fenomenológico só pode dar uma descrição do fenómeno do conhecimento. Sobre a base que é esta descrição fenomenológica, tem de procurar-se uma explicação e interpretação filosóficas, uma teoria do conhecimento. (...)

A fenomenologia apenas pode esclarecer-nos sobre a efetiva realidade da concepção natural, mas nunca decidir sobre a sua justeza e veracidade. Esta questão crítica encontra-se fora da esfera da sua competência.”

Johannes Hessen, *Teoria do conhecimento*.

Responda às seguintes questões:

A abordagem fenomenológica do conhecimento encara o conhecimento como fenómeno. O que é que isso significa?

O que é o conhecimento, segundo esta abordagem?

Em que aspeto se distingue a metodologia fenomenológica da teoria do conhecimento?

“Só existe objeto em relação ao sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também existir).

Caracterize as diversas relações entre sujeito e objeto que são postas em evidência pela análise fenomenológica do conhecimento.

“Nos seres ou entes finitos, o agir é complemento do ser, tende a completá-lo na sua incompletude ou finitude. Através do seu agir eles procuram ser mais, numa tensão de ser plenamente. O conhecimento é também uma atividade. Como tal, é uma forma de enriquecimento do ser humano. Por meio dele o homem vai possuindo, de algum modo, as coisas que conhece e vai-se tornando ontologicamente mais rico, quer dizer, vai sendo mais.”

Jorge Coutinho (2003), *Filosofia do Conhecimento*, Lisboa, Universidade Católica Editora, p.15. Esclareça o sentido destas afirmações no contexto da interação entre sujeito e o objeto.

Explique em que medida a atividade percetiva nos permite apoiar a tese de que o sujeito interage com o objeto.

Apresente as várias aceções do conceito de realidade.

Estabeleça uma relação entre crença, verdade e conhecimento no contexto da definição tradicional deste último conceito.

“O ceticismo, sendo em si mesmo uma atitude negativa, tem a sua compreensão, e constitui mesmo, ao menos algumas vezes, uma postura razoável em face da verdade. O que há de positivo, nesses casos, é a recusa daquilo que poderíamos chamar as certezas demasiado fáceis, demasiado apressadas e demasiado certas.”

Jorge Coutinho (2003), *Filosofia do Conhecimento*, Lisboa, Universidade Católica Editora, p.129.

Indique, a partir destas afirmações, a característica comum aos diversos tipos de ceticismo.

Caracterize o ceticismo absoluto.

Diferencie o ceticismo metódico e o ceticismo sistemático.

“Locke é o autor do texto «canónico» do empirismo. A alma, escreve ele, é uma tábua rasa, uma página em branco sem caracteres (...) O empirismo clássico recusa, pois, as ideias inatas de que falava Descartes.”

AAV (1999), *Dicionário Prático de Filosofia*, 2ª ed. Lisboa, Terramar, p.113.

Refira, a partir destas afirmações, as diferenças entre o racionalismo e o empirismo.

Indique os aspetos principais do empirismo.

“Mas, porque agora desejava dedicar-me apenas à procura da verdade, pensei que era preciso fazer precisamente o contrário e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, com o propósito de ver se, depois disso, não ficaria na minha mente qualquer coisa que fosse absolutamente indubitável.”

Descartes (1991), *Discurso do Método*, Porto, Porto Editora, p.88.

Exponha as regras do método de Descartes.

Assinale, a partir do excerto, a importância da dúvida.

“A faculdade de conhecer que ele (Deus) nos deu, a que chamamos luz natural, nunca apreende nenhum objeto que não seja verdadeiro no que ela apreende, isto é, no que ela conhece clara e distintamente; pois teríamos razão para acreditar que Deus seria enganador, se no-la tivesse dado de tal modo que tomássemos o falso pelo verdadeiro, quando a usássemos bem.

Descartes (2005), *Princípios da Filosofia*, Porto, Areal Editores, p.70.

Apresenta uma síntese do argumento ontológico.

Exponha o raciocínio seguindo por Descartes para provar a existência de Deus a partir da causa da ideia de ser perfeito.

Relacione as ideias do texto com o significado de Deus na edificação do sistema das ciências.

Enuncie os principais aspetos da teoria cartesiana do erro.

Caracterize os três tipos de substâncias acerca das quais podemos, segundo Descartes, ter um conhecimento claro e distinto.

“Todos admitirão prontamente que existe uma diferença considerável entre as percepções da mente, quando um homem sente a dor de um calor excessivo ou o prazer de um ardor moderado, e quando ele depois traz à memória a sua sensação ou a antecipa mediante a sua imaginação.”

Hume (1989), *Investigação Sobre o Entendimento Humano*, Lisboa, Edições 70, p.23.

Relacione, a partir do texto, impressões e ideias.

“Atrever-me-ei a afirmar, como uma proposição geral que não admite exceção, que o conhecimento desta relação (a relação de causa e efeito) não é, em circunstância alguma, obtido por raciocínios *a priori* mas deriva inteiramente da experiência, ao descobrirmos que alguns objetos particulares se combinam constantemente uns com os outros.”

Hume (1989), *Investigação Sobre o Entendimento Humano*, Lisboa, Edições 70, p.33.

Relacione a afirmação segundo a qual o conhecimento da ligação de causa e efeito não é obtido *a priori* com a ideia de conexão necessária.

Assinale as implicações que, ao nível do nosso conhecimento dos factos futuros, decorrem da afirmação de que só a partir da experiência é que se pode conhecer a relação entre causa e efeito.

Exponha o raciocínio seguido por Hume para provar que não é possível afirmar a existência do eu como substância distinta.

Mostre em que sentido se pode dizer que Hume é um empirista cético.

“A estrutura lógica (da linguagem) não é apenas uma manifestação evidente do pensar, *é o pensar*, enquanto *forma* configuradora da linguagem. Há, no entanto, uma certa assimetria entre linguagem e pensamento: não se pode negar em absoluto a possibilidade de um pensamento não articulado, não expresso verbalmente; mas o que não é concebível é uma linguagem humana que não seja ela própria também pensamento.

(...) A linguagem confere uma dimensão fáctica e uma visibilidade ao pensamento: este é invisível, intocável, é a linguagem que, como uma veste - segundo a metáfora de Frege -, lhe dá visibilidade. Esta relação íntima torna-se patente na intrínseca inteligibilidade da linguagem: entendemos o que lemos num livro antigo e poeirento, ou numa inscrição antiga, como entendemos uma frase totalmente nova e inesperada e somos capazes de exprimir novos pensamentos com palavras velhas.”

Maria Luisa Couto Soares (2005), *Do outro Lado do Espelho*, Porto, Fundação Eng. António de Almeida, p.39

Poderemos, de acordo com o texto, afirmar que o pensamento e a linguagem são o reflexo exato um do outro? Justifique.

O texto estabelece uma relação entre pensamento e linguagem. Clarifique-a.

Relacione linguagem e conhecimento.

Defina os seguintes conceitos: juízo *a priori* e juízo *a posteriori*.

Distinga, exemplificando, conhecimento *a priori* e conhecimento *a posteriori*.

“ Enquanto que o dogmatismo desconhece de certo modo o sujeito, o ceticismo não vê o objeto (...) A sua atenção dirige-se inteiramente aos fatores subjetivos do conhecimento humano.”

J.Hessen (1960), *Teoria do conhecimento*, Coimbra, Arménio Amado, p.40.

Partindo destas afirmações, distinga estas três modalidades de ceticismo: absoluto, mitigado e metafísico.

“Entendo por método regras certas e fáceis, que permitem a quem exatamente as observar nunca tomar por verdadeiro algo de falso e, sem desperdiçar inutilmente nenhum esforço da mente, mas aumentando sempre gradualmente o saber, atingir o conhecimento verdadeiro de tudo o que será capaz de saber.”

Descartes (1989), *Regras Para a Direção do Espírito*, Lisboa, Edições 70, p.24.

Refira em que medida o método exige o exercício da dúvida.

Relacione intuição e dedução.

“Notei, há alguns anos já, que, tendo recebido desde a mais tenra idade tantas coisas falsas por verdadeiras, e sendo tão duvidoso tudo o que depois sobre elas fundei, tinha de deitar abaixo tudo, inteiramente, por uma vez na minha vida, e começar, de novo, desde os primeiros fundamentos, se quisesse estabelecer algo de seguro e duradouro nas ciências.”

Descartes (1988), *Meditações Sobre Filosofia Primeira*, Coimbra, Livraria Almedina, p.105.

Indique, a partir do texto, duas razões que justificam a necessidade da dúvida.

Refira, com base no texto, quais as características da dúvida cartesiana.

“Que a simples duração da nossa vida é suficiente para demonstrar que Deus existe.

Não creio que se duvide da verdade desta demonstração, contanto que se tenha em consideração a natureza do tempo ou da duração da nossa vida. Porque, sendo tal que as suas partes não dependem umas das outras e nunca existem em conjunto, pelo facto de existirmos agora não resulta necessariamente que existamos um momento depois, se alguma causa, a mesma que nos produziu, não continua a produzir-nos, isto é, a conservar-nos. E conhecemos facilmente que não há nenhuma força em nós pela qual possamos subsistir ou conservar-nos um só momento, e que aquele que tem tanto poder que nos faz subsistir fora de si, e que nos conserva, deve conservar-se a si mesmo, ou antes, não tem necessidade de ser conservado por quem quer que seja, e, enfim, que ele é Deus.”

Descartes (2005), *Princípios da Filosofia*, Porto, Areal Editores, pp.66-67.

Apresente uma síntese do raciocínio avançado neste texto para defender a existência de Deus.

Refira a importância de Deus no sistema cartesiano.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE VILELA
FICHA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA
FILOSOFIA – 11º ANO
MAIO de 2012

Ficha com questionário para orientação de estudo:

1. Distingue os conceitos de gnosiologia e de epistemologia. (174 – 176)
2. Caracteriza o conhecimento vulgar, quanto às suas fontes, utilidade e limites. (177- 179)
3. Confronta as perspetivas de Popper e de Bachelard sobre o senso comum. (179-180)
4. Sublinha o que demarca a ciência das outras formas de saber. (181 – 182 e 186)
5. Explicita a importância, funções e características do método científico. (186 – 191)
6. Enuncia as etapas do método indutivo. (187 – 188)
7. Apresenta a crítica de Karl Popper ao método indutivo. (189 – 190)
8. Define o conjecturalismo. (189)
9. Caracteriza o método hipotético-dedutivo. (190 – 192)
 10. Distingue o critério de verificabilidade do critério de falsificabilidade. (186 – 188 e 192)
11. Haverá objetividade/verdade na ciência, segundo Popper? Justifica. (196 - 200)
12. Será que podemos falar em objetividade na ciência, segundo Kuhn? Justifica. (200)
13. Na perspetiva de Kuhn, esclarece: (201 – 203)
 - a noção de paradigma;
 - a noção de anomalia;
 - quando e como existe avanço na ciência.
14. Clarifica o conceito de intersubjetividade, na ciência atual. (205 – 211)
 15. Problematisa a separação dos saberes na atualidade. (235)

Bom Trabalho!

A Professora: Paula Ribeiro

Os professores estagiários:

Miguel Barroso e Olga Rocha



ESCOLA SECUNDÁRIA DE VILELA
PROVA DE AVALIAÇÃO ESCRITA
FILOSOFIA – 11º ANO



Março de 2012

Lê atentamente o teste, dando especial atenção aos textos que antecedem as perguntas.

No desenvolvimento das tuas respostas, serão apreciadas as seguintes competências:

- Adequação dos conteúdos às questões formuladas;
 - Coerência na exposição das ideias;
 - Clareza e correção na expressão escrita;
 - Capacidade de análise e de síntese;
 - Capacidade de argumentação e de crítica.
-

GRUPO I

1.1. À luz da fenomenologia, refere: as condições essenciais para a existência de conhecimento;
a relação entre sujeito/objeto e as funções de cada um deles.

1.2. Esclarece de que modo, segundo a fenomenologia, o sujeito é modificado pelo objeto.

1.3. Aponta uma objeção à abordagem fenomenológica, sublinhando a importância da interação
sujeito/objeto.

1.4. Caracteriza os três tipos de conhecimento estudados, apresentando um exemplo de cada
um deles.

1.5. Refere e problematiza as condições necessárias ao conhecimento, segundo a definição
tradicional.

GRUPO II

“...Esta posição tem por supostas a possibilidade e a realidade do conhecimento do objeto pelo sujeito. É para ela naturalmente compreensível que o sujeito, a natureza cognoscente, apreenda efetivamente o objeto. Esta posição, assenta assim, numa confiança ilimitada na razão humana não a restringindo a qualquer domínio do real.”

J. H, Teoria do Conhecimento (Texto adaptado)

- 2.1. Refere o problema gnosiológico subjacente à teoria apresentada no texto.
- 2.2. Identifica a teoria referida no texto, contrapondo-a à teoria que lhe é oposta.

GRUPO III

“Mas, porque agora desejava dedicar-me apenas à procura da verdade, pensei que era preciso fazer precisamente o contrário e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, com o propósito de ver se, depois disso, não ficaria na minha mente qualquer coisa que fosse absolutamente indubitável.”

Descartes, *Discurso do Método*

- 3.1. Esclarece, a partir do excerto, a importância da dúvida cartesiana e as suas características.
- 3.2. Analisa a importância do cogito no sistema cartesiano.
- 3.3. Expõe os argumentos apresentados por Descartes, para provar a existência de Deus, a partir da ideia de ser perfeito.

GRUPO IV

4. Estabelece um confronto entre as teorias de Descartes e de Hume, no que se refere a:
- Fontes do conhecimento e caráter a priori ou a posteriori do conhecimento;
 - Operações da mente e ideias;
 - Possibilidade e validade do conhecimento.

Bom Trabalho

A Professora: Paula Ribeiro

Cotações:

Grupo I					Grupo II		Grupo III			Grupo IV
1	2	3	4	5	2.1	2.2.	3.1	3.2	3.3.	4
1.5	1	2	1.5	1	1	2	2	2	2	4
7 valores					3 valores		6 valores			4 valores

ESCOLA SECUNDÁRIA DE VILELA

FILOSOFIA – 11.º ANO

Março de 2012

Correção da prova de avaliação

GRUPO I

1.1.À luz da fenomenologia, refere: as condições essenciais para a existência de conhecimento; a relação entre sujeito/objeto e as funções de cada um deles.

A fenomenologia pretende descrever a estrutura dos fenómenos, daquilo que nos aparece, antes de qualquer pressuposto e significação.

A análise fenomenológica consiste em descrever a estrutura do ato de conhecer, salientando, no conhecimento, três elementos essenciais: o sujeito, o objeto e a representação deste por parte do sujeito.

O sujeito é o que conhece (o cognoscente) o objeto, o que é conhecido (o cognoscível). Estes são opostos e a oposição entre os dois termos não pode ser suprimida. No entanto, entre eles, existe uma correlação: o sujeito só é sujeito em relação a um objeto e o objeto só é objeto em relação ao sujeito.

O sujeito tem como função apreender o objeto e o objeto em ser apreendido pelo sujeito. O conhecimento realiza-se, por assim dizer, em três tempos: o sujeito sai de si, está fora de si e regressa finalmente a si.

O conhecimento é então o que acontece quando um sujeito apreende um objeto.

1.2 Esclarece de que modo, segundo a fenomenologia, o sujeito é modificado pelo objeto.

Apreender o objeto equivale a representá-lo. Ao sair da sua esfera para apreender o objeto, o sujeito não imprime neste qualquer mudança. Mesmo quando apreendido, o objeto permanece algo exterior ao sujeito. Em contrapartida, o sujeito reproduz as determinações do objeto, construindo a sua imagem. Ele faz entrar essas determinações na sua própria esfera, o que lhe permite ter consciência do que é apreendido. O sujeito representa o objeto, e é nisto que consiste o conhecimento. Realizando-se o conhecimento, o sujeito sofre modificações, adquirindo a consciência do objeto.

O objeto não é modificado pelo sujeito, mas sim o sujeito pelo objeto. Apenas no sujeito alguma coisa se transformou pelo ato do conhecimento uma vez que na sua consciência passa a existir uma representação do objeto que é uma construção que se opera no sujeito.

1.3 Aponta uma objeção à abordagem fenomenológica, sublinhando a importância da interação sujeito/objeto.

A análise fenomenológica do conhecimento encara o conhecimento enquanto fenómeno que se dá no campo da consciência e procura descrever esse fenómeno tal como ele ocorre, tal como ele aparece à consciência.

Assim, o método fenomenológico limitando-se à descrição objetiva e neutra do ato de conhecer, não aborda o conhecimento em todas as suas dimensões e problemáticas.

Escapa à análise fenomenológica o facto de o sujeito e o objeto não serem esferas facilmente dissociáveis, e de a relação do ser humano com o mundo, não ser, fundamentalmente, de natureza teórica e cognitiva, porque, independentemente de procurarmos conhecer as coisas de modo rigoroso e objetivo, podemos estabelecer com elas uma relação afetiva, prática, utilitária. Em consequência disso, será difícil distinguir, nesse tipo de relação, o sujeito e o objeto.

Assim, ao sabermos que o conhecimento implica sempre uma interação sujeito/objeto, vemos que o conhecimento não se efetua por um sujeito no estado puro que apreende um objeto no estado puro. Com efeito, o sujeito interage com a realidade, e é desse processo que o conhecimento emerge.

Representar o objeto é, em certa medida, construir o objeto, o que leva a que o conhecimento deixe de poder ser encarado a partir da perspetiva dicotómica sujeito/objeto. O conhecimento é sempre uma integração de novos elementos no conjunto de significações e de referências que fazem parte do mundo do sujeito.

1.4.Caracteriza os três tipos de conhecimento estudados, apresentando um exemplo da cada um deles.

O saber-fazer refere-se ao conhecimento de uma atividade, isto é, uma capacidade ou competência para fazer algo. Ex: saber cozinhar, saber dançar, saber nadar.

O Saber-que refere-se ao conhecimento proposicional ou conhecimento de verdades. Ex: sabemos que: $2+2=4$, que nadar faz bem à saúde, que Camões escreveu os Lusíadas.

O conhecimento por contacto refere-se ao conhecimento direto de alguma realidade, seja de pessoas ou lugares. Ex: conhecer, Leiria ou Lisboa.

1.5.Refere e problematiza as condições necessárias ao conhecimento, segundo a definição tradicional.

Segundo a definição tradicional, o conhecimento implica uma crença, crença essa que se supõe ser verdadeira, isto é, supõe-se que a representação mental que se faz do objeto é fidedigna e que para ela se possui justificação.

Esta definição tripartida do conhecimento, todavia, é alvo de críticas, pois, por vezes, parece que temos crenças verdadeiras e justificadas, que não podemos dizer que correspondem a conhecimento, mas responder a esta objeção implica ir além da simples análise do fenómeno do conhecimento.

Saber é acreditar naquilo que se sabe. O conhecimento parte de uma convicção do sujeito relativamente ao objeto. Então a crença é uma condição necessária do conhecimento. Mas também se pode acreditar em falsidades. Logo as crenças podem ser verdadeiras ou falsas. Mas a crença, embora sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é uma condição suficiente. Para haver conhecimento é necessário que alguém acredite em algo e que esse algo seja verdadeiro. A verdade é também uma condição necessária do conhecimento.

Mas o conhecimento não se reduz à mera crença verdadeira, tendo que existir uma justificação da crença.

Então para que haja conhecimento são necessárias três condições: Crença, Verdade e Justificação. Estas condições, são no entanto, alvo de contestações, por exemplo Gettier apresenta contra-argumentos que nos revelam a possibilidade de termos uma crença verdadeira justificada sem que tal crença possa equivaler a um efetivo conhecimento, ou seja, ainda que se verifiquem as três condições (crença, verdade e justificação), o sujeito pode não possuir o conhecimento.

O certo é que para existir conhecimento são necessárias as três condições mencionadas mas isso não implica que o conhecimento se restrinja a elas. Hoje, ao rejeitar-se a existência de uma verdade única e absoluta, está-se conferir uma dimensão discursiva e argumentativa ao conhecimento que implica um constante diálogo entre sujeitos numa busca da verdade que é válida dentro de um limite de dados existentes numa determinada época ou circunstância, sendo assim sempre consensual e discutível.

GRUPO II

“...Esta posição tem por supostas a possibilidade e a realidade do conhecimento do objeto pelo sujeito. É para ela naturalmente compreensível que o sujeito, a natureza cognoscente, apreenda efetivamente o objeto. Esta posição, assenta assim, numa confiança ilimitada na razão humana não a restringindo a qualquer domínio do real.”

J. H, Teoria do Conhecimento (Texto adaptado)

2.1. Refere o problema gnosiológico subjacente à teoria apresentada no texto.

O problema gnosiológico subjacente à teoria apresentada no texto (dogmatismo) é o problema relativo à possibilidade do conhecimento – Até que ponto podemos conhecer efetivamente a realidade? Quais são os limites do conhecimento?

2.2. **Identifica a teoria referida no texto, contrapondo-a à teoria que lhe é oposta.**

A posição filosófica ou teoria referida no texto é o dogmatismo - que admite a possibilidade do conhecimento verdadeiro. O Homem pode conhecer a efetivamente a realidade.

O dogmatismo defende que o sujeito apreende efetivamente o objeto. Assim sendo, nesta posição, deposita-se ilimitada confiança na razão no processo de conhecimento do real.

O dogmatismo é uma perspetiva filosófica que afirma a possibilidade do conhecimento, assente na crença fácil, na total aceitação da possibilidade da verdade e na confiança total ou nos dados dos sentidos, a realidade é tal e qual os sentidos a revelam, ou na razão - através da razão é possível edificar verdades claras e distintas resistentes à dúvida. Segundo o dogmatismo o conhecimento é então possível e é através da razão que se adquire. (Ex: posição de Descartes)

Em contraponto a esta teoria encontra-se o ceticismo, posição filosófica que não admite a possibilidade de verdades absolutas, ou seja, a possibilidade de um conhecimento ajustado e adequado à realidade. Não é possível o sujeito apreender, de um modo efetivo e rigoroso o objeto, ninguém possui assim a verdade absoluta. Podemos distinguir três formas de ceticismo: ceticismo absoluto ou radical o ceticismo mitigado e o ceticismo metafísico que destaca a impossibilidade de conhecer aquilo que ultrapassa a nossa experiência sensível. (Ex: posição de Hume)

GRUPO III

“Mas, porque agora desejava dedicar-me apenas à procura da verdade, pensei que era preciso fazer precisamente o contrário e rejeitar como absolutamente falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, com o propósito de ver se, depois disso, não ficaria na minha mente qualquer coisa que fosse absolutamente indubitável.”

Descartes, *Discurso do Método*

3.1. Esclarece, a partir do excerto, a importância da dúvida cartesiana e as suas características.

A dúvida faz parte do espírito crítico e autónomo, adquirindo um carácter metódico, sendo um meio para alcançar a verdade. Com a dúvida liberta-se a razão de pressupostos e de erros para se poder alcançar o verdadeiro conhecimento. A dúvida é um exercício voluntário, que permite a Descartes libertar-se de preconceitos e de opiniões erróneas, sendo assim necessário colocar tudo em causa, no processo de busca dos princípios fundamentais e indubitáveis.

As características da dúvida cartesiana:

É voluntária - é assumida como método de descoberta da verdade e de libertação do erro;

Metódica e provisória - é um meio para atingir a certeza, não constituindo um fim em si mesma;

Hiperbólica - leva a rejeitar tudo aquilo em que se note a mínima suspeita de incerteza, colocando-se tudo em causa;

Universal e radical - incide não só sobre o conhecimento em geral, como também sobre os seus fundamentos, as suas raízes.

3.2. Analisa a importância do cogito no sistema cartesiano.

O cogito ou a substância pensante é a base de todo o sistema cartesiano. A máxima: *Penso, logo existo*, traduz o primeiro princípio da filosofia de Descartes, tratando-se de uma afirmação evidente e indubitável, uma certeza inabalável, que escapa à própria dúvida e, que por isso, servirá de paradigma a todo o conhecimento verdadeiro: a evidência com a sua clareza e distinção, características que Descartes atribui ao conhecimento matemático. O critério de verdade consiste então na evidência, ou seja, na clareza e distinção das ideias inatas. Mas a importância do cogito radica também no facto de ele traduzir uma apreensão intuitiva da existência, mostrando-nos como esta é indissociável do próprio pensamento. Assim, a natureza do sujeito consiste no pensamento (ou alma, englobando toda a atividade consciente), o qual é conhecido antes de tudo o resto. Com isto, Descartes apresenta uma visão dualista do Homem, valorizando nitidamente a alma - a razão (fonte do verdadeiro conhecimento) em detrimento do corpo - sentidos/paixões, fontes de erro.

3.4. Expõe os argumentos apresentados por Descartes, para provar a existência de Deus, a partir da ideia de ser perfeito. Não havendo em nós qualquer força pela qual possamos subsistir na existência, então alguém nos confere essa subsistência conservando-se ainda a si mesmo - esse ser é Deus. Sendo criador das ideias inatas, a origem do ser e o fundamento da certeza, Deus vem garantir a adequação entre o pensamento evidente e a realidade, legitimando o valor e a validade ao conhecimento. Segundo Descartes, sendo Deus um ser perfeito, a sua causa, bem como a causa da ideia inata de ser perfeito que existe na razão, não pode ser um ser imperfeito e finito (o Homem). Deus, sendo uma realidade que possui todas as perfeições, representadas na ideia de ser perfeito, é ele o ser perfeito e a causa originária da ideia de perfeição que a razão possui (ideia inata).

Sendo o ser pensante (Homem) um ser finito e imperfeito, a sua causa não é ele próprio, porque se fosse daria a si próprio todas as perfeições de que tem ideia. Assim, o criador da ideia de ser perfeito, do Homem (ser imperfeito e finito) e de toda a realidade, é Deus.

Além disso, sendo Deus, perfeito, não necessita de outro ser para ser criado, porque ele é a causa de si mesmo (causa sui). A existência é assim um atributo da ideia de perfeição.

E sendo Deus um ser perfeito, não pode ser um ser enganador. Deus é a garantia da verdade das ideias claras e distintas. Deus é o fundamento do ser e do conhecimento.

GRUPO IV

4. Estabelece um confronto entre as teorias de Descartes e de Hume, no que se refere a:

- Fontes do conhecimento e caráter *a priori* ou *a posteriori* do conhecimento;
- Operações da mente e ideias;
- Possibilidade e validade do conhecimento.

O racionalismo, cujo principal representante é Descartes, fundamenta que é possível usar o raciocínio *a priori* para alcançar as bases do conhecimento, isto porque a mente contém à partida, determinadas ideias inatas (*a priori*). Para o racionalismo, é possível conhecer a realidade, construindo verdades necessárias e universais. A fonte do conhecimento é a razão, o conhecimento é a *a priori*, anterior à experiência, admitindo-se a possibilidade de um conhecimento universal e necessário - (evidente, claro e distinto).

O empirismo, cujo representante foi David Hume, defende que todas as ideias têm origem na experiência, o conhecimento é a posteriori, pois tem como ponto de partida as percepções que Hume divide em impressões e ideias, sendo, por isso, impossível obter conhecimentos acerca da realidade dotados de universalidade e de necessidade lógica.

No que diz respeito às operações da mente e ideias, para Descartes para além das ideias factícias e adventícias, existem ideias inatas. A partir destas últimas, é possível obter o verdadeiro conhecimento, mediante as operações fundamentais da mente: a intuição e a dedução.

Para Hume não existem ideias inatas pois todas as ideias derivam das impressões. As diversas operações da mente baseiam-se nos princípios de associação de ideias: a semelhança, a contiguidade no tempo e no espaço e a causalidade.

Em relação à origem do conhecimento, a razão é, para Descartes, a fonte do conhecimento verdadeiro - racionalismo. Devidamente guiada pelo método, a razão poderá alcançar conhecimentos evidentes, claros e distintos, independentemente da experiência. Para Hume, todo o conhecimento procede da experiência, e todas as ideias acabam por ter uma origem empírica – empirismo. Deste modo, também as ideias que conduzem a proposições necessárias (relações de ideias) derivam, em última análise, da experiência.

No que se refere à possibilidade do conhecimento, Descartes, utilizando a dúvida, adotou um ceticismo metódico. Mas, uma vez que depositava inteira confiança na razão, no processo de conhecimento da realidade, conferindo-lhe poderes ilimitados no conhecimento de verdades absolutas e universais, entrando mesmo no domínio da metafísica (Deus, como fundamento do conhecimento verdadeiro) podemos, de certo modo, inseri-lo no quadro do dogmatismo.

Para Hume, por sua vez, a realidade a que temos acesso reduz-se ao âmbito das percepções – origem empírica, negando assim a possibilidade de se conhecerem realidades metafísicas uma vez que estas escapam ao domínio da percepção/experiência. A capacidade cognitiva do entendimento humano é limitada, limitando-se ao campo da experiência e da probabilidade (o conhecimento do real é apenas provável), pelo que nos encontramos no campo do ceticismo que impõe limites ao conhecimento, negando-se a existência de verdades absolutas, necessárias e indultáveis.

FIM

(Nota: estas anotações são fundamentais na preparação para o teste intermédio)

Professora Estagiária: Olga Rocha

